



ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

TOM. XLII.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

EGER, 2019

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLII. KÖTET

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SOROZATSZERKESZTŐ
VIRÁG IRÉN

A KÖTETET SZERKESZTETTE
VIRÁG IRÉN – UGRAI JÁNOS

EGER, 2019

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLII.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

REDIGUNT
IRÉN VIRÁG – JÁNOS UGRAI

EGER, 2019

Szerkesztőbizottság:

Prof. dr. Pukánszky Béla

Prof. dr. Kéri Katalin

Dr. habil. Engler Ágnes

Dr. habil. Ugrai János

Dr. Mogyorósi Zsolt

Dr. Virág Irén

ISSN 2630-9742

A kiadásért felelős

az Eszterházy Károly Egyetem rektora

Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes

Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Arculatterv: Csombó Bence

Megjelent: 2019-ben

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
---------------------	----------

Történeti megközelítések

Hüber Gabriella Margit

Vita(kultúra) a német felvilágosodás eszmerendszere kapcsán	9
---	---

Klem Dénes

Az ének- és zenetanítás helyzete a magyar nyelvű felekezeti tanítóképzésben a 19. században	15
--	----

Medovarszki István

A tanulók képzését és személyiségformálását meghatározó tényezők a budapesti Református Főgimnáziumban a Pál utcai fiúk korában	25
--	----

Tengely Adrienn

Az iskolán kívüli népművelés kérdése az 1931-es és az 1942-es egri egyházmegyei zsinaton	45
---	----

Fülep Ádám

A magyarországi könyvtárosképzés kibontakozása Kovács Máté (1906-1972) munkásságának tükrében	51
--	----

Iskolakutatás, pedagóguskutatás

Turós Mátyás

Az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése történeti megközelítésben	63
--	----

Dobos Orsolya

Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei	75
---	----

K. Nagy Emese

A tanulói státuszhelyzet hatása az iskolai teljesítményre	83
---	----

Orgoványi-Gajdos Judit

A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje	101
--	-----

Nagyné Klujber Márta

Elégedettség a mozgásterápiák elérhetőségével a pedagógiai szakszolgálatban	111
--	-----

Kultúráközvetítés

Oszlánczi Tímea

A közművelődés jogszabályi változásainak fő irányvonalai125

Simándi Szilvia – Kelemen Éva

Értéktelzés a közművelődésben egyetemisták bevonásával135

Fülep Ádám

Az elektronikus könyvtárak szolgáltatásai
és használata a tudományos munkában 143

ELŐSZÓ

XLII. alkalommal jelenik meg a „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötet az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményeinek sorozatában, mely ezúttal 13 írást foglal magában.

A tanulmánykötet közleményei ez alkalommal is a témák széles horizontját érintik, a már megszokott módon helyet kapnak benne a pedagógiatörténeti, alkalmazott oktatáselméleti, speciális nevelélméleti és szakpedagógiai részdiszciplináris területek. A kötet szerzői jelen esetben is a Neveléstudományi Intézet munkatársai mellett az egyetemünkön működő kutatócsoportok tagjai, oktatói, doktorandusz hallgatói. Az első tematikus egységet a neveléstörténeti kutatások képezik, melyek közt a német felvilágosodás, a felekezeti tanítóképzésben folyó énektanítás, a budapesti Református Főgimnázium, az iskolán kívüli népművelés, valamint a magyarországi könyvtárosképzés történeti kontextusai olvashatók. A következő blokk az iskola-és pedagóguskutatások eredményeibe nyújt betekintést az egyes területek színes palettáját megjelelntve az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése területén, egy alternatív iskola koncepcióján keresztül, valamint a tanulói státuszhelyzet és az iskolai teljesítmény összefüggésének, a pedagógusok szakmai életútgörbéjének, illetve a mozgásterápiák elérhetőségének elégedettségi mutatói bemutatásával.

A harmadik tartalmi fejezet a közművelődéshez kapcsolódó tanulmányoknak ad helyet a jogszabályi változásokat, az értékfeltárást, és az elektronikus könyvtárak alkalmazásainak lehetőségeit érintve.

Tanulmánykötetünket a szakmai közönség mellett hallgatóink számára is ajánljuk. Reméljük, hogy az olvasott írások felkeltik érdeklődésüket és mind tanulmányaikban, mind saját kutatásaik során hasznosítani tudják a bemutatott eredményeket.

Virág Irén

TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSEK

HÜBER GABRIELLA MARGIT

VITA(KULTÚRA) A NÉMET FELVILÁGOSODÁS ESZMERENDSZERE KAPCSÁN

Egy új korszak létrejötte különböző szakaszokon keresztül megy végbe, fokozatosan körvonalazódnak azok a teóriák, nézetek, melyek az adott időszakot jellemzik, melyet követően kezdetét veszi egyfajta törekvés, ahol a sokféle, gyakran ellentmondásos nézetek közül a találó, bizonyítható megállapítások kerülnek kiválasztásra. Jelen tanulmány olyan művek bemutatását tűzi ki célul, melyek a német felvilágosodás keretein belül kritikát gyakoroltak a társadalomra és az akkor uralkodó nézetekre. A kritika szó első hallásra általában negatív konnotációval bír, azonban pozitív, konstruktív jellegű is lehet. Megjelenése egyensúlyt hozhat az értelmezésbe, hiszen a kritikai írások megadják a lehetőséget, hogy egy másik szemszögből érthessük meg az adott témakört. Ha visszatekintünk az elmúlt két évszázadra, akkor a különböző tudományterületek gondolkodóinak nagyszámú emblematikus vitáival szembesülhetünk. Ezek a viták létrejöhetnek két gondolkodó között, különböző kérdések körül, előfordulhat, hogy a résztvevők maguk is kortársak, és vitaként tekintenek az adott kérdéskörökre, vagy éppen csak az utókor számára jelenik meg eltérő nézetként. Lehetséges, hogy amikor a résztvevők különböző véleményeket taglalnak, még nem tudatosult bennük, hogy egyfajta „vitában” vesznek részt, ebben az esetben a történetíró utólag rekonstruálja meg a „vitát”. (Fehér, 2015.)

Három értelmezése különül el a kritika kifejezésnek a 18. századi német filozófia területén, az első kifejezetten a „német állapotok” elemzésére fordít figyelmet, míg a második Kant nevéhez kapcsolódik, ahol a „kritika kidolgozása a jogosult észhasználat programjához köthető”. A harmadik jelentés pedig a romantika korszakában a művészet és filozófia kapcsolódásaként jelenik meg (Soóky, 2013).

A tanulmány a teljesség igénye nélkül helyezi vizsgálat alá a német felvilágosodás eszmerendszerét ért kritikákat, melyhez Imanuel Kant *Was ist Aufklärung* és August Wilhelm Schlegel *Kritik an der Aufklärung* című műve ad alapot. Legvégül kifejezetten Kant neveléstudományról alkotott nézetei kerülnek ismertetésre az *Über die Pädagogik* című műve alapján. Fontos megemlíteni, hogy Kant nézetei a pedagógiáról nem filozófiai rendszeréhez kapcsolódnak, még a kritikai korszak előttié, tehát a jelen írásban bemutatandó felvilágosodás gondolköréből származnak.

A (német) felvilágosodásról általánosságban

A felvilágosodás a 17. században vette kezdetét, a német ige *aufklären* eredeti jelentését vizsgálva Kaspar Stielers *Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs oder Teutscher Sprachsatz von 1691* című műve nyújt segítséget. Az igét eredetileg a felvilágosítani, felvidíteni jelentésben használták, átvitt értelemben csak később jelent meg, ekkor már egy szellemi értelemben vett felvilágosodásról beszélhettünk. A felvilágosodás során egy új polgári réteg alakult ki, ebben az időszakban a polgárok és nemesek közötti nézetek felerősödtek. A középpontban az értelem, hasznosság, szabadság, emberségesség, új, egyedi gondolatok álltak. A költészetben már nem az uralkodók dicséretére helyeződött a hangsúly, helyette a polgári élet ábrázolása került előtérbe (Herold és Wittenberg, 1995).

A tanulmány terjedelmi korlátai okán a teljesség igénye nélkül lehetséges csak bemutatni a német felvilágosodás alapjait, erre a következőkben teszünk kísérletet. A német felvilágosodás első képviselői közül említést kell tenni Gottfried Wilhelm Leibnitzről, aki polihisztorként tevékenykedett, ezenkívül a tudomány és a vallás, a katolicizmus és a protestantizmus összebékítésére törekedett. Christian Wolff alkotta meg az empirikus alapokon nyugvó képességlélektant, illetve Leibnitzhez hasonlóan azon az állásponton volt, hogy a szociális harmónia érdekében szükséges minden gyermek nevelése, iskoláztatása. Nagy Frigyes, porosz király is egyetértett abban, hogy az állam boldogulása nem valósulhat meg a nép erkölcsi felvilágosítása, nevelése nélkül. Eszméinek követőjére, Eberhard Rochow elképzeléseire is a felvilágosult racionalizmus volt jellemző. Kizárólag a nép nevelésének ügyével foglalkozott, melynek célját a gondolkodás fejlesztésében látta. A praktikus, vagyis közhasznú ismeretek tanítását helyezte előtérbe, ezenkívül fontosnak tartotta az ifjúság erkölcsi nevelését is. A német felvilágosodás neveléstudományt érintő szakaszaira többek között hatással volt a tanítóképzés átalakulása¹, fejlesztése, a filantropisták mozgalma², a neohumanizmus³, és Pestalozzi pedagógiája (Németh és Pukánszky, 1995).

A Kant-féle felfogás a felvilágosodásról

A felvilágosodás eszmerendszerének vizsgálata kapcsán Kant nevét nem lehet figyelmen kívül hagyni. A német felvilágosodás egyik alapműve a *Was ist Aufklärung?* című írás az ő nevéhez köthető. A mű a még nem felvilágosult emberek számára szánja megjegyzéseit, jóval optimistább hangvételben, mint Schlegel későbbiekben elemzésre kerülő kritikai értekezése. Kant szerint a fel-

1 Meg kell említeni Ignaz Felbiger normaiskoláját, mely igen széles körben éreztette hatását.

2 Ide sorolható többek között: Joachim Campe, Ernst Trapp, Christian Salzmann.

3 Jelentős képviselői közé tartozott többek között: Johann Mathias Gesner, Johann August Ernesti, Christian Gottlob Heyne.

világosodás egy olyan kiút, melynek segítségével kiszabadulunk abból az állapotból, melyet kiskorúságnak nevez. Kiskorúság alatt a filozófus egy olyan állapotot ért, mikor valaki más döntésére hagyatkozunk ahelyett, hogy saját eszünket használnánk. (Foucault, 1991.) A fő problémát Kant a kényelmességben látja, ami megakadályozza az embereket abban, hogy változtassanak életükön. Véleménye szerint mindig az egyszerűbb, megszokottabb utat választják inkább, az okokat tehát a gondolkodó a lustaságra és a gyávaságra vezeti vissza. Így nem kell gondolkodniuk, sokkal egyszerűbb megoldás, mint a felvilágosodás útjára lépni, mindez azonban minden ember saját maga felelőssége.

Kant szerint a felvilágosodás jelmondata a *„Merj gondolkodni, a magad értelmére támaszkodni”* (Kant, 1784). Az idézet alapján tehát az ember akkor válik nagykorúvá, ha a filozófiai, vallási, erkölcsi, politikai kérdésekben a saját értelmét teszi meg végső tekintélynek. A műben két olyan feltétel kerül meghatározásra, mely által az emberiség kiszakadhat a kiskorúság állapotából, ezek szellemiek és intézményiek, etikaiak és politikaiak (Foucault, 1991). Először is külön kell választani azokat a helyzeteket, amikor engedelmeskedni kell, és amikor az eszünket szükséges használni. A XVI. század lelkiismereti szabadságával szemben⁴, másfajta különbséget tesz az ész magán és nyilvános használata között. A kanti értelmezés szerint az észnek a nyilvános használata során szabadnak kell lennie, míg alávetettnek a magánhasználat esetén. A filozófus szerint az ember akkor használja az eszét magáncéllal, amikor a társadalom részeként tölt be egy szerepet egy adott pozícióban, és az odavonatkozó szabályok és célok szerint kell cselekednie. Nem arra céloz, hogy vakon kell engedelmeskedni minden esetben, csupán alkalmazkodni kell a meghatározott körülményekhez, és az adott célokat figyelembe véve kell használnunk az eszünket. A másik oldalról nézve, ha ezektől a feltételektől mentesen, más körülmények között használjuk az eszünket, akkor az ész használata szabad és nyilvános. Az utóbbi két gondolatmenetből azt a következtetést lehet levonni, hogy a felvilágosodás nem garantálja az egyén gondolatszabadságát, akkor lehet felvilágosodásról beszélni, ha az ész szabad és nyilvános használata egybefűződik (Foucault, 1991). Végső tanácsait Kant a politika és az uralkodók felé intézni.

Schlegel kritikája a felvilágosodásról

Ahogy az már említésre került, a felvilágosodás Schlegel-féle értelmezése jóval pesszimistábban közelíti meg a korszak nézeteit, ez a kritika műfajából, illetve a mű későbbi keletkezéséből is adódik. Már a mű elején hangsúlyos az ironikus hangvétel, melyet a szerző a későbbiekben is folyamatosan használ. Három fogalom kerül elsőként bevezetésre, a tolerancia, a gondolkodás szabadsága és az emberség, melyeket a szerző a későbbiek során részletesen elemez. A szerző szerint a felvilágosodás eszméi túl sokat ígérnek, minden területen van funkció-

4 Az a jog, hogy bármit gondolhassunk addig, amíg engedelmeskedünk.

juk, a fizikában, az alkímiában, asztrológiában, matematikában. Ezen a ponton érezhető a kanti gondolatok kritikája, hiszen Kant is több területre alkalmazta a felvilágosodásról szóló gondolatait. Schlegel szerint a felvilágosodás gondolkodóinak eszméi azt szuggerálják, hogy a felvilágosodás nézetei majdnem minden területen felvetődött kérdésekre/problémákra megoldást hozhatnak. Ennek kapcsán a felvilágosult optimizmus kritikája sejlik fel. A szerző erősen bírálja a felvilágosodás fény metaforájának jelentését, mely fontos szimbóluma a felvilágosodás képviselőinek. A klasszikus értelmezése szerint a valóságot a fény segítségével kell keresni, ennek a törekvésnek a célját a szabadság, hit, értelem hármassága segít elérni. Ahol a sötétség uralkodik, ott fénynek kell jönnie, egy tartós fénynek, ami ragyog, azonban nem vakít el (Schmidt, 1989).

Schlegel egészen máshogy értelmezi a fény metaforát, szerinte elképzelhető, hogy a fénynek nincs igazi funkciója. Jól hangzik a kifejezés, azonban a mélyebb értelem hiányzik. Mindenki használja a fogalmat, az igazi, a szellemi megvilágosodás azonban nem valósul meg (Oelkers, 2007). Általában a fényt pozitív mellékjelentéssel, míg a sötétséget negatívval hozzák összefüggésbe. A szerző szakít a hagyományos felfogással, a sötétséggel kapcsolatban előkerül az éjszaka fogalma, ami az álmok ideje, ahol a fantázia világa uralkodik. Minden nappal után következik az éjszaka, mely változást, pozitív új dolgokat hozhat. A felvilágosodás másik fő fogalma, a hasznosság is Schlegel karikatúrájává válik. A mű alapján a felvilágosult emberek mindent a hasznosság okán tesznek. Nem azért esznek, mert éhesek, vagy az élvezet miatt, hanem mert ez így hasznos (Schmidt, 1989).

Kanthoz hasonlóan Schlegel is ír a szabadságról, és a gondolat szabadságáról, azonban azt az álláspontot képviseli, hogy nem léteznek még azok a feltételek, melyekkel a szabadság ténylegesen is megvalósulhatna. A korszak újítoit az a vád éri, hogy nem eléggé törekszenek a kitűzött célok elérésére, megmaradnak a szavak szintjén, melyek önmagukban nem elegek, ha a tettek hiányoznak.

Kant a pedagógiáról

A német filozófia teoretikusai közül többen is kísérletet tettek arra, hogy a neveléstudomány területére is kiterjesszék gondolataikat, mely befolyással bírt a magyar pedagógia fejlődésére is. A német filozófiai pedagógia jelentős képviselői közé sorolható Kant, Fichte, Hegel és Schleiermacher (Németh és Pukánszky, 1995). A következőkben Kant nevelésről alkotott nézetei kerülnek áttekintésre.

A filozófus nem alkotott kifejezetten pedagógiai rendszert, csupán alkalmanként foglalkozott pedagógiával. A königsbergi egyetemen tartott pedagógiai témájú előadásokat, és ahogyan az akkor szokás volt, egy korabeli tankönyvet vett alapul, melyhez kifejtette saját véleményét, hozzáfűzte megjegyzéseit. Az előadások jegyzeteit tanítványának, Rinknek adta át, aki azt még Kant életében kiadta *Über die Pädagogik* címen. Ahogyan arról már a bevezetésben szót ejtettem, Kant nézetei a pedagógiáról nem filozófiai rendszeréhez, hanem

a jelen írásban már bemutatott felvilágosodás gondolköréhez kapcsolódnak. Ezen okból is fontosnak tartottam bemutatni a Kant-féle felvilágosodás eszmerendszerét. Kant megjegyzései, véleménye a nevelésről, korábbi tapasztalatai, Rousseau és Basedow olvasásának élménye alatt keletkeztek (Fináczy, 1934).

Kant kiemelkedő szerepet tulajdonít a nevelésnek, „*az ember csakis a nevelés által válhat emberré, semmi más, mint amivé a nevelés teszi*” (Kant, 1803. 6. o.). A jó nevelés véleménye szerint az, amiből a világon minden jó fakad (Fináczy, 1934). A nevelés célját a német filozófus az ember rendeltetéséből vezeti le, ami az igazi erkölcsiség szintjére való felemelkedés. Az embert el kell juttatni a tiszta moralitás, az erkölcsi autonómia szintjére, ahol nem az ösztönök vagy a külső kényszerek (törvények, szabályok) vezérlik.

Három szintet különböztet meg az ember morális fejlődésében, idetartozik az empirikus én, szociális én, autonóm én. Ez a folyamat az individuumból polgárrá, majd emberré válást jelképezi, azonban az autonóm moralitás, mint eszmény jelenik meg felfogásában. Ebben az empirikus világban nem érhető el a teljes erkölcsi tökéletesség azonban az „*intelligibilis világban*”, ahol már nem érvényesek a kauzalitás törvényei, ott megvalósulhat (Pukánszky, 2000).

Kant két részre osztja a nevelést, a fizikai és praktikus nevelésre. A fizikai nevelés Kant pedagógiájában a testre és a lélekre is egyaránt irányul. Pedagógiájának első felében a testi nevelés kapcsán ad tanácsokat, melyben megfigyelhető Rousseau hatása. Részletesen kitér az anyai táplálás fontosságára, a pólyázás, ringatás, és a túl meleg öltözék, illetve a járószalag elkerülését javasolja. Fontosnak találja az edzést, a test fejlesztését, illetve természetes lételemként tartja számon a játékot (Pukánszky, 2000).

A második rész a fegyelmezés témakörét tárgyalja, melynek feladata a vadság megszelídítése, azonban a fegyelmezés drasztikus elemeit elveti Kant. A harmadik rész a kultúráról, művelésről szól, melynek három fokát különbözteti meg. Az első a kultúra, melynek segítségével képesek lesznek az emberek bizonyos feladatokra (pl. számolás, zene). A második a civilizáció, ami a társadalomban való életre készít fel, míg a harmadik, a moralizáció, az erkölcsös jellem elérését biztosítja (Fináczy, 1934). A lélek fizikai kultúrájában két út létezik a kanti felfogás szerint: a szabad, mely a játékos tevékenységet jelenti, és a skolasztikus, ami a munkára vonatkozik. A kanti pedagógia a hangsúlyt nem az értelmi, hanem a praktikus nevelésre teszi, melynek révén válhat az ember a már említett érzékek fölötti világ részesévé.

Összegzés

Helyenként nagyon eltérő értelmezéseket találunk Kant és Schlegel felvilágosodás filozófiájában, többek között a felvilágosult optimizmus alapvető nézeteit tekintve, a fény metafora és a hasznosság, a szabadság és a gondolat szabadsága kapcsán. Azonban ahogyan a „*Vitában egymással*” című kötet szerkesztői is megfogalmazzák, „*vita, reakció nélkül még a legzseniálisabb gondolatok is elsor-*

vadnak. Kontrasztban jobban látszik az eredeti mondanivaló, sőt olykor a disputa megemeli egy könyv célkitűzését, kiszélesíti tárgykörét, szélesebb horizontúnak látatja” (Fehér, Kiss, Lengyel és Nyíró, 2015. 14. o.).

Összességében kijelenthető, hogy nem egyszerű egyértelműen definiálni egy korszakot, arra a kérdésre, hogy mi is lényegében a felvilágosodás, mely nézetek helytállóak igazán, többféleképpen lehetséges válaszolni, a vélemények megoszlanak a kérdésről. Johann Friedrich Zoellner találóan fejezi ki a definícióalkotás nehézségeit. „Mi a felvilágosodás? A kérdést, ami legalább olyan fontos, mint hogy mi a valóság, éppen annyira meg kellene válaszolni, mint elkezdeni a felvilágosodás útjára lépni. És még mindig nem tudtam megválaszolni” (André, 1996. 1. o.).

Irodalom

- Alt, Peter- André (1996): *Aufklärung*. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- Fehér M. István (2015): *Filozófusok vitái különös tekintettel a XIX-XX. századra*. In: Fehér M. István, Kiss Andrea Laura, Lengyel Zsuzsanna Mariann és Nyíró Miklós (2015): *Vitában egymással” Filozófusok disputái, kontroverziái*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Finácz Ernő (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Foucault, Michael (1991): *A modernség politikai – filozófiai dilemmái, a felvilágosodáson innen és túl*. MTA Szociológiai Kutató Intézete, Budapest.
- Herold, Theo és Wittenberg, Hildegard (1995): *Aufklärung – Sturm und Drang*. Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart.
- Kant, Immanuel (1803): *Über die Pädagogik*. Friedrich Nicolovius, Königsberg.
- Kant, Immanuel (1784): *Was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift. Dezember-Heft 481-494.
- Németh András és Pukánszky Béla (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oelkers, Jürgen (2007): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit*. Übersicht zur Vorlesung, 15. September.
- Pukánszky Béla (2000): Immanuel Kant pedagógiája. In: *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig*. Neveléstörténeti konferenciák, OPKM, Budapest, 19-32.
- Schmidt, Hans Jürgen (szerk. 1989): *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung*, Romantik 1. Stuttgart, Philipp Reclam.
- Schlegel, Wilhelm (1828): Kritik an der Aufklärung. In: Szerk.: Hans Jürgen Schmidt (szerk. 1989): *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung*, Romantik 1. Stuttgart, Philipp Reclam.
- Soóky Krisztina (2013): Egy tréfa története. *Passim. Filozófiai Folyóirat*. XV. 1. sz. 107-125. o.

KLEM DÉNES

AZ ÉNEK- ÉS ZENETANÍTÁS HELYZETE A MAGYAR NYELVŰ FELEKEZETI TANÍTÓKÉPZÉSBEN A 19. SZÁZADBAN¹

Bevezetés

„1819-ben Szepesi Megyében Egyházi Vizsgálatot tartván, több falusi iskolákban olly Tanítókra találtam, kiknek inkább tanulni, mint tanítani kellene! Nevelé szívem fáj-dalmát, némely Tanítóknak, kik mint énekesek az Isteni szolgálat végzésben részt venni szoktak, az éneklésben és orgonálásban fület, szívet sértő járatlanságok, kik ugyanazon ének s orgonával fojtják el a szívek buzgóságát (...) Ilyen hijányokat hivatalom szerint pótolni kívánván, Szepesben (...) Praeparandia Intézetet alkottam, mellynek szerencsés ki vitele által (...) Egri Megyében is hasonló Intézetet állítani magamban eltökéllettem, mellybe felvétendő Ifjak (...) kitaníttatván, a keresztény hiveknek jó példával szolgáljanak, a kisdedeket a keresztény Hitben, kezdő tanulmányokban oktassák, az isteni szolgálatot illő ének és Orgona hanggal segéljék s abban foglalatoskodó Lelki-gondviselőknak illőképp szolgáljanak. Melly Intézetet úgy kívánom az egész Megyére kiterjeszteni, hogy abban Tanítónak s Énekesnek másképp senki fel ne vétessék, ha csak az Intézetben pályát végezvén, vagy máshol magát tökéletesítvén a kirendelt tanulmányokban szerzett ügyességét próbatétel által be nem bizonyítja; sőt azon valóságos Tanítók is kötelesek legyenek az Intézetben magokat bővebben tökéletesíteni, kik a Kerületi Vice Esperesek által, akár a Tanítás, akár a Hangászat mesterségében nem eléggé járatosaknak találtnak” (Benkóczy, 1928. 22-23. o.). Pyrker János László egri érseknek (1827-1847), az első magyar nyelvű tanítóképző intézet megalapítójának fent idézett szavai is alátámasztják: a tanítók munkájának színvonala a korabeli (18-19. századi) Magyarországon általában nem volt magas. Ezen professzionális képzőhelyek létrehozásával lehetett javítani, melyek a 18. század második felétől terjedtek el az ország területén. Ezek többségében – mint ahogy azt Pyrker érsek is hangsúlyozza – a zenei képzésnek igen hangsúlyos szerep jutott, tekintve hogy a tanítóknak kántori teendőket is el kellett látniuk szolgálati helyükön.

A felekezeti² tanítóképzés zenei stúdiumainak tartalmáról, azok elvárásairól leírások, illetve a tanításhoz szükséges tankönyvek egy része fennmaradt, azok vizsgálhatóak. E tények nyomán vetődött fel bennünk a kérdés, mely egyben

1 A publikáció az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatásával készült.

2 Jelen munkában a római katolikus és református tanítóképzéssel foglalkozunk bővebben.

jelen munkánk kutatási céljaként határozható meg: a 19. századi magyar nyelvű felekezeti tanítóképzésben (véltetően) alkalmazott zenei módszertani leírások, tankönyvek között kimutathatók-e metodikai szempontú eltérések? Munkánkban erre a kérdésre keressük a választ.

A tanítóképzés helyzete Magyarországon a 18-19. században

A 17. század folyamán kezdett megerősödni a történelmi Magyarország területén mind a katolikus, mind a protestáns népiskolai hálózat. Az ország egészét tekintve 1836-40-ben a teljes népiskolai hálózat 67%-a, az 1850-es években már a 77%-a a római katolikus és a református egyház kezelésében állt (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002). Vizsgálatunkat tehát ezért is indokolt e két egyház aspektusában végezni.

A 17. századtól – egészen 1775-ig – hazánkban a felekezeti népiskolai hálózathoz kerültek ki az újabb tanítók, mégpedig úgy, hogy néhány évig segédtanítóskodtak mestereik mellett, utánzás alapján sajátítva el a szakma fortélyait, mely után elkezdheték önálló pályájukat (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002). A fenti Pyrker-idézet tükrözi, milyen alacsony szakmai színvonalat eredményezhetett e gyakorlat. A Mária Terézia által 1777-ben ellenjegyzett I. Ratio Educationis előírta az ún. normaiskolák megszervezését. *„A norma-iskola-együttes tanítóképző tagozata tekinthető az első hazai népiskolai pedagógusképző intézménynek”* (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002. 334. o.). Mivel ezekből az országban igen kisszámú működött, a képzett tanítók aránya nem volt nagy (Kelemen, 1982). Évtizedekkel később Szepesen (1819-20) a tót-német, majd 1828-ban Egerben a magyar nyelvű tanítóképzés is újtára indulhatott, mindkettő Pyrker János Lászlónak köszönhetően, így a normaiskolák után ezek voltak az első magyarországi professzionális tanítóképzők. Az 1830-as, 1840-es években sorra alakultak hasonló intézmények, azonos céllal, *„egyházi képzők voltak többek között, a pécsi (1831), az esztergomi (1842) (...). Állami alapítású iskolák nyíltak Pesten (1842), Szegeden (1845), Nagykanizsán (1854), s másutt is.”* (Kelemen, 1982. 373. o.). A 19. század első felétől kezdődően megalakulnak az első protestáns képzők is: a soproni Evangélikus Líceum 1829-ben, majd 1855-ben a református egyház Debrecenben és Nagykőrösön, illetve 1857-ben Sárospatakon hívja életre iskoláit. Már a normaiskolákban, majd később minden képzőben hangsúlyos szerepet kapott az ének- és zenetanítás.

A zene tanítása a professzionálissá váló tanítóképzésben

Az előző fejezetben megemlített képzőintézmények megegyeztek tehát abban – felekezettől függetlenül –, hogy a zenetanulás szerepelt a tanító-jelöltek stúdiumai között. Ennek három pillére volt: egyrészt az egyházi énekek megfelelő színvonalon való éneklése, másrészt – ez utóbbival szoros összefüggésben

– a készség szintű kottaolvasás (zeneelméleti ismeretek) elsajátítása, harmadrészt az orgonajáték kielégítő szintre való emelése. Nem lehet célunk jelen munkában minden, a tárgyalt korban megnyitott magyarországi tanítóképző zenei stúdiumait bemutatni. Ezért a római katolikus intézmények közül az egri mutatjuk be, mint hazánkban az első magyar nyelvű képzőt, a reformátusok közül a debrecenit és a sárospatakit, melyek egyházuk életében jelentős szerepet töltöttek be részben vallási, részben zeneoktatási szempontból.

Az egri érseki római katolikus tanítóképző 1828 novemberében indult útjára, hét növendékkel. Benkóczy Emil (1928) és Kelemen Imre (1982) is részletesen foglalkozik a képzőben folyó zenei munka ismertetésével. Kelemen (1982) több helyen említi munkájában, hogy a képzőbe való felvételi elbírálásakor előnyt jelentett a jelentkező számára, ha zenei előképzettséggel rendelkezett, azonban Benkóczy ugyanakkor arról ír, hogy „*azoknak is tárva áll az iskola, kik talán a Hangászatra alkalmatlanok lévén, egyedül Iskolamesterek lenni s e célra magokat tökélltetíteni akarják és ezek az Intézet Külnevendéki.*” (Benkóczy, 1928. 29. o.) Az első egri tanító-hallgatók mindegyike négy évfolyamú gimnáziumot végzett. A képzésben igen hangsúlyosan szerepelt a zene, de azok nem teljesítése nem volt kizáró tényező a tanítóvá válás tekintetében. Kelemen említett munkájából tudhatjuk meg a zenével foglalkozó tárgyak neveit: A zongora- és az orgonajáték alapjai, Gregorián-ének, Magyar egyházi népének, Zeneelméleti ismeretek (Kelemen, 1982). A tárgyak elnevezéséből és tartalmából is következtethetünk, hogy „*az iskola olyan tanítók képzését tartotta elsődleges céljának, akik egyben kántorok is lesznek.*” (Kelemen, 1982, 365. o.) A képzőben zenét kezdetben Rudassy László és Wilt Antal, majd az évszázad közepétől az országos elismertségre szert tett Zsasskovszky-fivérek, Ferenc (1819–1887) és Endre (1824–1882) tanítottak. Az intézet munkájára hatással volt az ún. Entwurf³ is, azonban az óraszámokat tekintve ez nem érintette hátrányosan az oktatást: mindkét évfolyamnak 8-8 ének-, ill. zeneórája volt az 1856-57-es tanévtől kezdve. (Kelemen, 1982.) Az 1850-es évek végétől tankönyvek között szerepel Kohn: *Iskolai énekek hangjegyekkel* (Pest, 1857), Schmidt Péter: *A zene tankönyve tanítóképezdék számára* (Pest, 1857), Wimmer József: *Énekiskola* (Pest, 1857), illetve Tárkányi-Zsasskovszky: *Egyházi énektár* (Eger, 1855) című munkája is. (Kelemen, 1982.) A képző kezdetben két évfolyamos volt, majd az 1868-as népoktatási törvény bevezetése után, 1871-től vált három évfolyamossá.

A Debreceni Református Kollégiumban annak alapításától (1538) kezdve zajlott tanítóképzés, mivel az iskolából kikerült lelkészek egyben tanítói feladatot is elláttak. Így a Kollégium a legrégibb hagyományokkal rendelkező képzőnek tekinthető az országban. Emellett az is említést érdemel, hogy a Tiszántúli-, a Tiszáninneni és a Dunamelléki Református Egyházkerület papjainak és tanítóinak nagy része is innen került ki. (Veress, 1931.) A Kollégiumon belül 1855-ben

3 „(...) az osztrák gimnáziumok és reáliskolák számára kidolgozott alapidokumentum (szabályzat és tanterv)” (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002. 351. o.), melyet hazánk területén is bevezettek az 1850-es években. Teljes címe: „*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*”.

szakadt el a tanítóképzés a lelkészképzéstől: kezdetben a teológiai akadémia függelékeként működött az akkor még egy év hosszú képzés, mely 1866-ban két, majd – miközben 1869-től már önálló intézetként működött a tanítóképző – 1873-ban három, majd 1884-ben négy évfolyamúvá vált (Csohány, 1988; Veress, 1931). A zene tanítása a Kollégiumban mindig is a lelkészképzés részét képezte, melynek bővebb (a 16. századtól kezdődő) bemutatására itt most nem vállalkozhatunk. Az említett 1855-os különválástól kezdődően az iskola híres zenetanára, Szotyori Nagy Károly (1821-1897) tanította a zenei tárgyakat, egészen 1897-es haláláig. Az orgona tanításáról találhatunk információt Veress István említett munkájában (1931), mely a már többször említett kántori feladatok miatt kapott a reformátusoknál is hangsúlyos szerepet. Az 1880-as években már négy évfolyamoként működő képzőben mindössze 23 hallgató tanult orgonát, mely – amellet, hogy a hangszeren való tanulás nem volt kötelező, és nem volt saját hangszere az intézetnek – igen alacsony szám. Szotyori Nagy Károly halála után Mácsai Sándor tanította a zenei tárgyakat, s ugyanekkor alakult meg az Ének- és zenetanári Tanszék, melynek vezetője Psenyicky Nagy Zoltán (1899-1921) lett, másfél évre. Utóbbi személye azért említésre méltó, mert az orgonatanulást kötelezővé tette a tanító szakos hallgatók számára. Az intézet csak 1927-ben jutott saját orgonához.

A 16. század közepétől 19. századig „*a Tiszáninnen Református Egyházkerület református népiskoláinak tanítói a sárospataki református kollégium növendékei közül kerültek ki.*” (Fehér, 1997, 9. o.) A debrecenihez hasonlóan a lelkészképzés volt a központi feladata ennek az intézménynek is. Az 1840-es években elkezdődött egy hosszan tartó folyamat egy professzionális tanítóképző létrehozására (egyházkerületi kezdeményezésre), melynek eredményeképpen „*1857. november 16-án elkezdődött a tanítás az új intézményben: a sárospataki református tanítóképző intézetben (...)*” (Fehér, 1997, 11. o.). Az intézményben a zene tanítása 1860-1884-ig Ivánka Sámuel (1826-1886) feladata volt (Gyöngyösi, 1989). Éneklés, zongorázás és orgonálás szerepelt a képzésben, melyet kiegészített az Ivánka által írt munkákban szereplő zeneelméleti ismeretek elsajátítása is.

A vizsgált művek és szerzőinek bemutatása

Munkánk bevezetésében célként a magyarországi felekezeti tanítóképzés 19. századbeli professzionalizálódása során a zenei stúdiumokban alkalmazott munkák összevetését jelöltük meg. A vizsgált művek a következők:

1. Schmidt Péter: *A Zene Tankönyve Mesterképezdek számára (Lehrbuch der Musik für Schulpräparanden)*. Pest, 1857. (a továbbiakban: *Zene tankönyve*)
2. Wimmer József: *Az énekművészet elemei*. Pest, 1856. (a továbbiakban: *Énekművészet elemei*)
3. Ivánka Sámuel: *Karénektár*. Sárospatak, 1864. (a továbbiakban: *Karénektár*)
4. Ivánka Sámuel: *Óramutató a magyar ref. énekügy terén*. Sárospatak, 1882. (a továbbiakban: *Óramutató*)

Schmidt Péter (1799-1874) a pécsi tanítóképzőben végezte tanulmányait, majd Mohácson lett segédtanító. Később a pécsi székesegyház orgonistája és a Pécsi Püspöki Tanítóképző tanára lett (Magyar Katolikus Lexikon; Szinnyei). A *Zene tankönyvét* hiánypótló műnek szánta, mivel igen csekély, tanítóképzős hallgatók számára írt zenei tankönyv volt fellelhető a tárgyalt korban (Schmidt, 1857, előszó). A mű első néhány fejezete alapvető zeneelméleti fogalmakkal ismereti meg az olvasót, majd összhangzattani ismereteket közöl. A *Zene tankönyve* magyar-német kétnyelvű kiadvány. Wimmer József (1820-1859) tanulmányait Bécsben végezte, majd Pécsre került, ahol színházi- és templomi karnagyként, valamint a főreáliskola és a zeneiskola tanáraként tevékenykedett. (Magyar Katolikus Lexikon; Szinnyei.) Az *Énekművészet elemei* alcíme szerint elemi iskolás gyermekek számára készült. Alapvető zeneelméleti ismereteket magyaráz meg, amelyek mellett számos zongorakíséretes gyakorlat és zenemű szerepel. Ivánka Sámuel igen sokrétű – nem csak Sárospatakot érintő – munkássága úttörőnek tekinthető a magyarországi református egyházon belül. Amellett, hogy írásaival helyes irányba kívánta terelni egyháza zenei életét, növendékei és kollégái legnagyobb meglepésére végezte mindennapi pedagógiai munkáját is. A debreceni Kollégium növendéke volt. 17 éves korában került első tanítói állásába, és 16 éven keresztül a Tiszántúl különböző településein tanított, és vállalt orgonista munkákat is. Az 1850-es évek közepén Szentesen dolgozott kántorként, ahonnan 1859-ben csábították el az akkor két éves sárospataki tanítóképző zenetanárának, ahol 24 éven keresztül dolgozott, fáradhatatlanul. A *Karénektár* 1864-ben jelent meg Sárospatakon. Egy igen érthetően megfogalmazott zeneelméleti bevezetőt követően a hangsorok és hangközök gyakorlására szánt példákat közöl a szerző, végül különböző egyházi énekek négyszólamú feldolgozásainak ad helyet. Az *Óramutató „énektanítóknak, énekvezéreknak és orgonistáknak”* készült „tanulmányozás végett.” (Ivánka, 1882, borító.)

A művek válogatásánál több szempontot is figyelembe kellett vennünk. Egyrészt igyekeztünk, hogy kortárs szerzők műveit hasonlítsuk össze. Másrészt római katolikus, illetve református munkákat igyekeztünk válogatni, amelyek a tanítóképzéshez kapcsolódnak. Így esett a választás két Pécsen dolgozó tanár, Schmidt Péter és Wimmer József egy-egy művére, illetve a fentebb már említett Ivánka Sámuel munkáira. Harmadrészt olyan írásokat kerestünk, amelyek a zeneelmélet, ill. az orgonálás kérdéseit érintik. A felsorolt négy mű közül kettő címében, vagy alcímében olvasható az egyértelmű utalás, hogy képezdék számára (is) készültek: Schmidt *Zene tankönyve*, ill. Ivánka *Karénektára*. Wimmer József művének címében azonban ez is szerepel: „(...) különös tekintettel a magyar koronaországi elemi iskolákra” (Wimmer, 1856, borító), egyértelmű utalást nem találunk a tanítóképzési használatra. Azonban két ok enged arra következtetni, hogy a vizsgálatot elvégezhetjük e művel is. 1. Létezett egy kifejezetten tanítóképzőben tanuló hallgatók számára készült írása Wimmernek,⁴ melyre *Az énekművészet elemei* című munka utolsó előtti oldalán látható könyvajánló is hivatkozik.

4 A mű címe: Énekiskola tanintézetek használatára.

Ennek a műnek egyetlen létező példányára sem bukkantunk kutatásunk során. Létezésére azonban – az említett könyvajánlón kívül – bizonyíték még az egri érseki tanítóképző fentebb közölt kötelező tankönyvi listájában való szereplése is. Csak találgathatunk, vajon írt-e a szerző a legszükségesebb zeneelméleti ismeretekről abban a műben? Az viszont valós tény, hogy a korabeli Magyarországon egyáltalán nem volt általánosnak mondható a kottaolvasás sem az elemi iskolás-, sem az idősebb korú gyermekek, sem a tanítóképezdei hallgatók közt, ahogy arra utal Zsasskovszky Ferenc és Endre is, híres elméleti írásuk⁵ előszavában is: „(...) még most minden fokozatú ifjaink az éneklésben csak kezdők (...)” (Zsasskovszky és Zsasskovszky, 1860. 2. o.) Joggal feltételezhetjük tehát, hogy *Az énekművészet elemei*ben leírtak és az ott látható szemléltető ábrák használhatóak voltak a tanítóképzőben is, (vagy talán meg is egyeztek az *Énekiskola tanintézetek használatára* című műben találhatóakkal). Ezt a megállapítást támasztják alá Ivánka Sámuel általában kezdőknek szánt munkái, és a hazai reformátusoknál a 16-17. századtól tapasztalható, kottaolvasással szembeni ellenállás is, mely ellen maga Ivánka is küzdött. 2. A tárgyalt korban igen kevés írott mű született a témában, de – ahogy Wimmer munkájának példája is mutatja – azoknak sem mindegyikéből maradt fenn az utókor számára kutatható példány.

A művek összehasonlító vizsgálata

Munkánk elvégzéshez egy szempontsort kellett találnunk, mely alapján az összehasonlítás elvégezhetővé vált. Ilyet más munkákban nem találtunk, így azt magunk állítottuk össze, a következőképpen.

1. hangnevek magyarázata, ábrázolása
2. zenei kulcsok magyarázata, ábrázolása
3. ritmusértékek magyarázata, ábrázolása
4. módosított hangok magyarázata, ábrázolása
5. hangközök magyarázata, ábrázolása
6. hangsorok magyarázata, ábrázolása
7. szünetjelek magyarázata, ábrázolása

E hét szemponton kívül megvizsgáltuk, hogyan vélekednek az írók az orgonálás kérdéséről.

A hangnevek tanítása mind az énektanuláshoz, mind a hangszeres játék megfelelő elsajátításához elengedhetetlen alapfeltétel volt, a tárgyalt korban is. *Az Énekművészet elemei* 2. paragrafusában Wimmer a, h, c, d, e, f, g sorrendben tárgyalja a hangneveket, melyekhez magyarázatként fűzi, hogy „Ezek az ABC hét betűi, csupán azon különbséggel, hogy a második betű t. i. B helyett a zenében H véte-tik.” (Wimmer, 1856, 1. o.) Majd a nevek fázisszerű ismétlődését magyarázza meg.

⁵ Egri ének-katé.

Schmidt Péter a *Zene tankönyvében* kissé komplikáltabb módot javasol a tanító számára: violinkulcsban sorszámokhoz kapcsolja az öt vonalat (1, 2, 3, 4, 5), „ekkor figyelmeztetik a tanítvány egy keze ujjainak ugyanannyi számára” (Schmidt, 1857, 1. o.), majd az azokon elhelyezkedő hangok neveit taníttatja meg: e, g, h, d, f. Ivánka *Karénektár*ában a 9. oldalon mutatja be a hangneveket: c, d, e, f, g, á, h. Schmidthez hasonlóan Ivánka is elmagyarázza a nevek ismétlődésének logikáját, majd a 10. oldalon vonalrendszerben is elhelyezi a hangokat. Mint azt láthatjuk, mindhárom szerző különböző módon és sorrendben tanítja a hangneveket. Azok alkalmazhatósága egy későbbi módszertani vita tárgya lehet.

A különböző zenei kulcsok használatát Wimmer és Ivánka munkái alapján vizsgáljuk. Az *Énekművészet elemei* 2. oldalán (4. §) bemutatja a szerző a C-, a G-, ill. az F- kulcsot, és megmagyarázza azok elnevezésének okát (melyik hangot mutatják meg). A következő oldalakon (5-9. §) mindhárom bemutatott kulcs használatát ismerteti (a C-kulcsot mint szoprán- és alt-kulcsot is): a vonalakon és vonalközök lévő hangok elnevezését külön, majd hangsorban is szemlélteti, végül egy gyakorlaton keresztül mérheti fel az olvasó, hogy meg tudja-e nevezni az egyes hangok nevét? Megemlítjük, hogy Schmidt munkájában nem tárgyalja külön a kulcsok fogalmát, abban előtérbe a violin-, ill. a basszuskulcs kerül, a hangsorok tárgyalásától (6. o.) kezdődően. Ivánka a *Karénektár* 10. oldalán mutatja be a violin- és a basszuskulcsot, előbbi a második, utóbbit a negyedik vonalon lévő hangjeggyel együtt ábrázolva, segítve az elnevezés megértését. Úgy gondoljuk, alapvető különbség Wimmer és Ivánka munkája között, hogy utóbbi a többszólamú olvasás egyszerűbb és korszerűbb módja felé igyekezett olvasóit vezetni azzal, hogy csupán kétféle kulcs olvastatását igyekezett elmagyarázni, és az írásban közölt vegyeskari feldolgozásokat is e kulcsok segítségével jegyezte le.

A ritmusértékek ábrázolását ismét Wimmer és Ivánka munkáin keresztül vizsgálhatjuk. Az *Énekművészet elemeiben* a szerző a 7. oldalon magyarázza az egésztől a harminckettedekig az értékeket, majd a 13. §-ban azok bizonyos pontozott formáit. Wimmer a szövegben helyez el kottarészleteket, melyek az egyes értékekből annyit tartalmaznak, amennyi a négynegyednyi értéknek megfelel. Ivánka Sámuel ezzel szemben egy könnyen áttekinthető táblázaton keresztül mutatja be az egésztől a harminckettedekig az értékeket (tehát az egésztől az apróbb értékek felé haladnak a magyarázatban mindketten). E szempontnál kiütözik a két pedagógus módszertani hozzáállása: míg Wimmer szövegben igyekszik magyarázni az olvasónak – kissé bonyolultan –, addig Ivánka ábráján keresztül az olvasó maga is megértheti az értékek egymáshoz való matematikai viszonyulását. Azonban mindezt nem értékelhetjük a két felekezet közti különbségként, hiszen a Zsasskovszky testvérek *Egri ének-kátéjában* található egy – apró különbségtől eltekintve – ugyanolyan táblázat, melyet a *Karénektár*ban láthatunk (Zsasskovszky és Zsasskovszky, 1860, 2. o.).⁶

6 Ivánka Sámuel és a Zsasskovszky testvérek munkáinak összevetésével már foglalkoztunk egy konferencia előadás keretében: Kezdők zenei nevelése XIX. századi művek tükrében. Emlékkonferencia Zsasskovszky Ferenc születésének 200. évfordulójára. Egri Érseki Palota Kulturális, Turisztikai és Látogatóközpont, 2019. április 3.

A módosított hangok ábrázolását mindhárom író munkájában megtaláljuk. Wimmer az *Énekművészet elemei* 19-21. oldalán közli a vonatkozó részeket (24-33. §). A módosító jeleket a 25. §-ban mutatja be a szerző, köztük a kettőzötteket is, majd a 26. §-ban ábrázolja a módosító jellel ellátott hangjegyeket – violinkulcsban – kiragadott példákkal, melyben logikát nem találtunk. A 27. §-ban már szoprán kulcsban következik az összes bével módosított hang, melyek sorrendjében itt sem mutatkozik meg, hogy a szerző milyen gondolkodásmódot követett annak megállapításakor. Ezt követi a kettős kereszt, és kettős bé, majd a feloldójel szemléltetése és magyarázata, végül arra is kitér a szerző, hogy a jelek egy ütemen belül érvényesek. Schmidt Péter munkájának 8. oldalán magyarázza meg módosított hangok alkotását, azonban sem vonalrendszert, sem más szemléltető ábrát nem használ – hacsak a félkövér szövegkiemelést nem tekintjük annak. Kifejti és ábrázolja azonban az enharmonikus hangok problematikáját. Egyértelmű logikátlanságnak tűnik, hogy Schmidt előbb foglalkozik a kvintkörrel (4. o.), majd csak utána a módosított hangnevekkel. A *Karénektár* 7. fejezete (15-16. o.) értekezik a „*változtató jegyekről*”. A három alapfogalom tisztázása után (kereszt, bé, feloldó jel) a törzshangokat cisz'-ről kezdve emelkedő, majd a bével ellátott hangokat ereszkedő hangsorban ábrázolja. Végül a feloldójel logikus ábrázolása, az előjegyzés fogalma és magyarázata és a kétszeresen módosított hangok ábrázolása következik. Világosan megállapítható a három elemzést összevetve, hogy Ivánka Sámuelnek a logikus magyarázat és ábrázolás a fontos, míg a másik két műben a közlés ténye tűnik lényeges szempontnak.

A hangközök magyarázata és ábrázolása – számunkra érthetetlen módon – Wimmer József munkájából hiányzik. Schmidt Péter munkája 10-12. oldalán közli a szükséges tudnivalókat e témában. Először latinul és magyarul sorra veszi azokat a prímtől a decimáig, majd a törzshangok segítségével vonalrendszeren belüli ábrázolás következik. Az 1. oldalon már az egyes hangközfajtákon belüli különbségeket (szűkített, bővített, kis, nagy, tiszta) is magyarázza, hangjegyekkel szemléltetve, azonban e szemléltetés kissé bonyolultnak tűnik. Értékes része a fejezetnek a 12. oldalon található táblázat, mely az egyes hangközök „kiegészítő” hangközét mutatja meg, számok segítségével. A *Karénektár* 16-18. fejezetei foglalkoznak a hangközökkel (27-32. o.). Ivánka a hanglépcsőket (vagyis a törzshangok segítségével ábrázolt hangközöket) a szekundtól kezdve sorra veszi és az egész és félhangok számmal való jelölése segítségével meg is magyarázza azok szerkezeti felépítését. Schmidt ábrázolásmódjában a hangszerjátékost, míg Ivánkáéban ismét az olvasónak minél világosabb és logikusabb magyarázatot adni kívánó tanárt ismerhetjük fel.

A hangsorok magyarázata és ábrázolásmódja eltérő a három munkában.⁷ Wimmer József munkája negyedik fejezetében foglalkozik a hangnemekkel (21-25. o.). A dúr- és moll-hangsorok szerkezeti felépítését a különböző hangnemekhez tartozó hangsorokkal (és megfelelő előjegyzésekkel) ábrázolja emelkedő, ill.

7 Azért a hangsort, nem pedig a hangnemet jelöltük meg szempontként, mert kíváncsiak voltunk: vajon, mint egyházakat szolgáló zeneelméleti művek, valamilyen formában foglalkoznak-e az egyházi hangnemekkel (modális hangsorokkal).

csökkenő hangmagasság szerint – alaphangtól alaphangig. A *Zene tankönyvének* 6-7. oldalán olvashatunk a hangsorról (vagy skáláról). Schmidt megkülönböztet dūr-, moll-, kromatikus- és negyedhangú skálát. Ezt követően vonalrendszer segítségével ábrázolja a felsorolt hangsortípusokat, kivéve a negyedhangút, mely már nincs használatban. (Érdekes, hogy Schmidt még a hangnemeket és a hozzájuk tartozó előjegyzéseket sem magyarázza meg, azokról nem esik szó). Azonban a mű 80-83. oldalán foglalkozik a gregoriánok éneklésének fontosságával, és közli az ion, a dūr, a fríg, líd, mixolid és eol hangsorokat, vonalrendszerben ábrázolva. Ivánka a *Karénektár* 19. fejezetében tárgyalja a hangsort (hanglétrának nevezi): a 32. oldalon először egy c-ről indított dūr-skála hangjait jelöli meg foksámokkal, majd fel- és lefelé mozgó kromatikus hangsorokat ábrázol, végül dūr- és moll-hangsort állít párhuzamba, azok különbségeinek szemléltetése végett. A 34. oldalon a keresztes és bés előjegyzések következnek, majd a 35-40. oldalon tárgyalja az egyházi (modális) hangnemeket, melyek – Ivánka szavaival – „a XVI. XVII. században, a divatozó zenének alapanyagai voltak; a mennyiben zsoldár énekeink e hangnemeken nyugosznak, mi másként zsoldár zenei hangnemeknek is nevezzük.” (Ivánka, 1864, 35. o.) Tehát a modális hangsorok mindkét felekezetenél megjelennek a korabeli zeneelméleti munkákban.

A szünetjelek magyarázatát az *Énekművészet elemei* 12. oldalán találjuk. A szünet fogalmát érthetően határozza meg a szerző, ám az egyes értékek kielégítő magyarázatához kissé bonyolult, már az előzőekben is bemutatott szemléltetés tartozik: vonalrendszer-részletben vannak az egyes szünetértékek elhelyezve, így az egymáshoz való viszonyításuk is nehézkes. Megjegyezzük, hogy szerencsésebb lett volna az egyes ritmusértékekhez viszonyítani a szünetjeleket, mint ahogyan azt Ivánka Sámuel tette a *Karénektár* 17. oldalán. Schmidt művében nem foglalkozik a szünetjelekkel.

Az orgonálás tanítóképzésben elfoglalt helyéről fentebb már ejtettünk szót. Megjegyezzük, hogy mindkét felekezetenél fontos volt a tanítóknak, mint kántorként való funkcionálása, így a hangszerjáték kiemelt szerepet kapott a képzésükben. Schmidt Péter, mint gyakorló orgonista, ír a templomi szolgálatról, és jó tanácsokkal látja el a leendő katolikus kántorokat, a bőséges összhangzattani tudnivalókon túl. Ivánka Sámuel az *Óramutató* lapjain foglalkozik a református kántor feladataival, melyek közt szerepet kap a közjáték kérdése, a gyülekezet „zenei nevelésének” fontossága, és a gyülekezetnek megfelelő orgonajáték is. Közös kapcsolódási pont a két említett mű közt a témában, hogy az öncélú megnyilvánulásoktól való tartózkodásra inti a hangszerjátékosokat.

Konklúzió

Összegezve vizsgálatunkat, a következőket állapíthatjuk meg. Wimmer József *Az énekművészet elemei* című munkája módszertanilag nem igazán kiforrott (ez vélhetően a római katolikusok kevés, a korszakban addig megszületett zenei módszertani munkájának köszönhető), és a kor szellemének (Bach-korszak)

bélyegét magán hordozza. Schmidt Péter *Zene tankönyve* összeszedett munka, mely azonban néhány alapvető zeneelméleti részlettel nem foglalkozik, illetve néhány tananyag hibás logikai sorrendben szerepel. Ivánka Sámuel művein a hazai reformátusoknál Maróthy György (1715-1744) óta tartó zenei módszertani útkeresést láthatjuk, leginkább a *Karénektár* elméleti részén, mely gazdag életművében több helyen is megjelent, mindig egy árnyalatnyival csiszoltabbban. A bevezetőben feltett kérdésünkkel kapcsolatban arra a következtetésre jutottunk, hogy a művek között kimutathatók módszertani különbségek, melyek azonban nem felekezeti, mint inkább az egyes zenepedagógusok szakmai felkészültségét és gondolkodásmódját tükrözik.

Irodalom

- Benkóczy Emil (1928): *Pyrker első magyar tanítóképzője*. Eger.
- Csohány János (1988): Korszakváltások évszázada (1849-1950). In: Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. Budapest. 192-300.
- Dobszay László (1998): *Magyar zenetörténet*. Planétás. Budapest.
- Fehér Erzsébet (1997): *Tanítóképzőnk története: Sárospatak 1857-1997*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Gyöngyösi Péter (1989): Ivánka Sámuel, a pataki zenepedagógus. In: Kovács Dániel (szerk.): *Széphalom 2. A Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve*. 255-269.
- Ivánka Sámuel (1864): *Karénektár*. Sárospatak.
- Ivánka Sámuel (1882): *Óramutató a magyar református énekgyűjteményén*. Sárospatak.
- Kelemen Imre (1982): Zenetanítás az egri tanítóképzőben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom XVI*. 363-374.
- Magyar Katolikus Lexikon. <http://lexikon.katolikus.hu/>
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris. Budapest.
- Schmidt Péter (1857): *A Zene Tankönyve Mesterképezdék számára (Lehrbuch der Musik für Schulpräparanden)*. Pest.
- Szinnyei József: *Magyar írók élete és munkái*. <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/>
- Veress István (1931): *A debreceni református kollégium tanítóképző-intézetének története 1855-1930*. Debrecen.
- Wimmer József (1856): *Az énekművészet elemei*. Pest.
- Zsaskovszky Ferenc és Zsaskovszky Endre (1860): *Egri ének káté*. Eger.

MEDOVARSZKI ISTVÁN

A TANULÓK KÉPZÉSÉT ÉS SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁSÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK A BUDAPESTI REFORMÁTUS FŐGIMNÁZIUMBAN A PÁL UTCAI FIÚK KORÁBAN¹

Neveléstörténeti háttér

A magyar népoktatás 1848-ban kezdődő reformja az 1867-es kiegyezést követően az Andrássy-kormány kultuszminisztere, *Eötvös József* törekvéseinek eredményeképpen teljesedhetett ki. Eötvös rendkívül széleslátókörű államférfi volt, aki rájött arra, hogy a nemzet felemelkedésének záloga a tömeges, ingyenes és kötelező iskoláztatás. Munkásságának köszönhetően 1868. december 15-én született meg hazánk első népoktatási törvénye. Eötvös életében nem került sor a középiskolai törvény elfogadására, de a már *Trefort Ágoston* vezette minisztérium előterjesztésére 1883-ban elfogadásra került a középiskolai törvény is. E törvény a középfokú oktatásban általános gimnáziumot és reáliskolát különböztetett meg (Pukánszky és Németh, 1999) és mindkét iskolatípus nyolc évfolyamos volt. A gimnáziumok első osztályát a kilencedik életévüket betöltött tanulók kezdehették el, amennyiben a népiskola első négy évfolyamának elvégzését hivatalos bizonyítvánnyal igazolták, vagy felvételi vizsgán kellett tanúbizonyságot adniuk arról, hogy rendelkeztek a megfelelő képzettséggel.

A regény cselekménye 1889-ben játszódik, a főszereplők pedig a Lónyay utca 4. sz. alatt található gimnázium tanulói voltak. Az intézményt az író nem nevezi nevén, de a cselekmény kibontakozása során egyértelműen azonosítható, valamint korábban a szerző is ennek az intézménynek a falai között tanult. Az intézmény jelenleg *Szent-Györgyi Albert* nevét viseli, és továbbra is ápolja a Pál utcai fiúk és megálmodójuk emlékét.

A regény elején bemutatott osztályba – és a valóságban a Református Főgimnázium minden osztályába – csupa fiúgyermek járt, akiket baráti, de esetenként rivális érzelmek fűztek egymáshoz. Az iskola új épületszárnyát 1887-1888 között építették, és a következő tanévtől ez a szárny adott otthont az iskolának, ahol *A Pál utcai fiúk* cselekménye játszódott. Erről az eseményről Vámosy Mihály igazgató is megemlékezett az intézmény 1889-1890-es tanévről szóló értesítőjében: „*A lefolyt 1889-90-dik iskolai évet teljes rendben kezdehettük meg új és tágas iskolaépületünkben, melynek tantermei nyitva és készen várták a gyülekező ifjúságot.*” (Vámosy. 1890. 3. o.)

1 A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” elnevezésű projekt keretében készült el.

A tanulási környezet

„A tanulási környezet a tanulók tanulását és fejlődését szolgáló szociofizikai tényezők összessége” (Réti, 2011). Hétköznapi értelemben az a tér, amelyben a tanulási folyamatok megvalósulnak, ahol érvényt szerzünk a tanulók tudásépítésének, ahol megszervezésre kerülnek a munkaformák, tanulásszervezési eljárások, ahol teret kapnak a pedagógiai tervezés során meghatározott módszerek, és ahol a tanítás-tanulási stratégiák realizálódnak. Jellemzően az intézményesült oktatás formális keretein belül a tanterem az a tér, ahol a tanulás megvalósul.

Rögtön a regény első lapjain megismerkedhetünk a tanulók tantermi környezetével. A tanulási terek üzenetet hordoznak, felépítésük, elrendezésük, strukturáltságuk megmutatja azt, hogy milyen jellegű pedagógiai tevékenységek folynak benne, a tanulók mennyire bevontak a tanulás folyamatába (Zrinszky, 2006). Továbbá komoly információt szolgáltatnak arra nézve is, hogy az adott intézménynek milyen a felfogása a tanulásról, és általában a tanulókról. A könyvet olvasva megtudhatjuk, hogy az osztály tanulói a számkra hagyományos-tradicionális tantermi környezetben tanultak, a padok egymás mögött voltak elhelyezve, a tanulók a táblával szemben ültek, mely elrendezés a frontális osztálymunkának és az egyéni munkáltatásnak felelt meg legjobban.

A műben először Rácz tanár úr óráján ismerjük meg a tantermi környezetet, mely az oktatás-nevelés hagyományos színteréről ad korhű képet számunkra. A tanulók az egymás mögött elhelyezett padokban ülnek, elől az eminens tanuló, hátul a kevésbé motiváltak. A tanóra utolsó perceiben egy fizikai kísérletnek vagyunk szemtanúi, amikor is a Bunsen-lámpa lángját festi meg a katedrán helyet foglaló tanár. Ezen a ponton határozottan tetten érhető a szemléletesség pedagógiai alapelve, ami kimondja, hogy mindent az érzékszervek számára is érzékelhetővé kell tenni, mivel ez támogatja leginkább a megértést és a tanulást (Comenius, 1992). A világról való ismereteink csak akkor alakulhatnak ki, ha a bennünket körülvevő valósággal interakciós kapcsolatokat alakítunk ki, adott esetben módosítjuk a környezetünket. A mentális struktúrákban végbemenő adaptív változásról csak akkor beszélhetünk, ha a tanulók aktívan és bevonódottan vesznek részt a pedagógiai folyamatokban. Rácz Tanár úr fizika óráján ez az elv még nem érvényesül, az általa vezetett tanórán nem fedezhető fel az a paradigmaváltás, mely cselekedtetés pedagógiájaként szerepel a neveléstörténet lapjain. Mindez nem is csoda, ugyanis a reformpedagógiák csupán a 20. század első évtizedeiben indultak világhódító útjukra, mely folyamat elindítója *A gyermek évszázada* című könyvének kiadásával *Ellen Key* svéd tanítónő volt (Pukánszky és Németh, 1999). Pontos képet nem kapunk a tanteremben ülő gyermekek számáról. A korszak jogi szabályozása szerint egy gimnáziumi osztályba legfeljebb 60 fő járhatott, azonban a magas gyermeklétszám miatt nem voltak ritkák az ennél nagyobb, esetenként 90 fős osztályok sem. Egy évfolyamon párhuzamos osztály indítása akkor volt engedélyezett, ha három egymást követő évben meghaladta a hatvanat az adott évfolyam tanulóinak száma.

Ilyen létszámok mellett nem meglepő, hogy előnyben részesítették a frontális megoldásokat és az egyéni munkán alapuló tevékenységeket.

Első a)	Első b)	Második	Harmadik	Negyedik
49 rendes és 4 magántanuló	49 rendes és 3 magántanuló	46 rendes és 2 magántanuló	45 rendes és 2 magántanuló	50 rendes és 3 magántanuló
Ötödik	Hatodik	Hetedik	Nyolcadik	
46 rendes és 2 magántanuló	47 rendes és 1 magántanuló	37 rendes és 4 magántanuló	44 rendes és 1 magántanuló	

1. táblázat: Osztálylétszámok a Budapesti Református Főgimnáziumban az 1889-1890. tanévben (forrás: Vámosy, 1890. 29-46. o.)

A pedagógus személyisége, a tanári tekintély

A regényben Rácz tanár úr személyén keresztül kapunk hű tükröt a kor pedagógusainak személyiségjegyeiről. Napjainkban a pedagógiai professziót a női nem tagjai uralják, azonban a hazánkban intézményes keretek között megszervezett oktatás ébredésének első időszakában ez messze nem így volt. Számos irodalmi mű mesél a falusi néptanítók munkájáról, a helyi közösségekben betöltött szerepükről. A tanári szakma az oktatás tömegessé válását megelőzően a férfiak által dominált tevékenység volt. Míg az őskorban az ősi közösségek, a nagyobb családok tagjai közösen vették ki a részüket az utódok neveléséből, addig az ókori iskolák híres tanítói, filozófusai már többnyire férfiak voltak. A középkorban a tudás birtokosai a kolostorokban élő papok és szerzetesek voltak, akik a római katolikus dogmák alapján szintén csak nőtlen férfiak lehettek. A felvilágosult arisztokrácia gyermekeinek nevelői között is többnyire férfiakat találunk, azonban ebben a korban már megjelennek a nevelőnők és a dajkák is. Magyarországon a huszadik század elején – tehát nem sokkal a Pál utcai fiúk idejét követően – a tanítók csupán húsz százaléka volt nő, azonban ez a szám a harmincas évekre erősen megemelkedett és a pályán lévő tanítók fele már a hölgyek köréből került ki. Nyilván ennek társadalmi és politikai okai is lehettek, valamint nem szabad megfeledkeznünk az első világháborúról sem, ahol a harcokban résztvevő férfiak civil munkáját több munkahelyen is a nőknek kellett átvenniük. A „elnőiesedés” folyamata a későbbiekben sem állt meg, a nyolcvanas évek végére a tanítónők aránya már elérte a 95 százalékot (Polónyi és Tímár, 2006). Természetesen a felsőbb osztályokban és a magasabb iskolafokokon a férfiak magasabb arányban voltak megtalálhatók, azonban a nemek közti egészséges arány továbbra sem állt fenn. Mindez azért problematikus, mert a gyermekek személyiségének fejlődése során nélkülözhetetlen, hogy az iskolás éveik alatt férfi és női mintákat is kapjanak. A huszadik század elejének gyermekei esetében ez ugyanúgy gon-

dot jelentett, mint korunk gyermekei esetében, azonban fordított előjellel, mivel az 1900-as évek elején a férfiak uralták a pedagógia nemes hivatását.

Általánosan elfogadott vélemény volt, hogy az iskolák működését alapvetően befolyásolja a bennük uralkodó rend, ahol a közösség életét meghatározza egy adott személy akarata, és ahol az intézmény úgy működik, mint egy mívesen elkészített óra (Comenius, 1992). A fegyelem nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a tanulók figyeljenek és tanuljanak. Optimális, ha a tanulók nem külső kényszer hatása miatt figyelnek, hanem az az ideális, ha ez belső igényükből fakad (Lénárd és Demeter, 1990). Szépirodalmi élményeink alapján kialakulhat bennünk egy olyan romantikus gondolat, mely a tanítóról, a tanárról azt a képet festi le, hogy ő az erkölcsi szilárdság megtestesítője, a szigor és igazságosság képviselője, ugyanakkor emberi helyzetekben szelíd és emberséges. A regény Rácz tanár ura is ilyen pedagógus személyiség, aki két szóval („Mi az?”) képes volt elcsendesíteni az utolsó tanítási óra végső perceiben izgágává váló tanulókat, aki ha megjelent a folyosón, a rohanó gyerekhad lelassította a lépteit, és illedelmesen emelte meg a kalapját. *„Rácz tanár úr szigorú képű, de szelíd lelkű ember volt”* – mondja róla *Molnár Ferenc*, e jellemrajz a *Gittegylet* tagjainak kihallgatásakor is tetten érhető. A könyvtárszobában egyértelmű a tanár személyiségének dominanciája, a gyerekeket szigorúan, időnként mérgesen, emelt hangon faggatta. Azonban amikor többen sírva fakadtak, Rácz tanár úr is elérzékenyült, sőt, a Gittegylet pecsétjét meglátva még egy futó mosolyt is el kellett fojtania. A gyerekek nevelése során komoly szerepet kapott az egyetemes értékekre való odafigyelés, a beszélgetés során többször adott hangot annak az aggodalmának, hogy a tanulók lopásba keveredhettek (*gitt, pénz, bélyeg*). Ezen túl érezhető, hogy komoly gondot fordított arra, hogy a tanulók helyesen alkalmazzák a normatív magyar nyelv szókincsét, nyelvtani szabályait és fordulatait (pl: *csak a lónak van pofája, a tovább szót hosszú b-vel kell írni*). Mindezeket figyelembe véve kijelenthető, hogy a Pál utcai fiúkat tanító pedagógus – és nagy valószínűséggel a többi kollégája is – komoly hangsúlyt fektetett a tanulók komplex fejlesztésére, mely a tanórai tanítás-tanulás folyamatában és a tanórán kívüli nevelésükben volt tetten érhető. Természetesen ezt a kor kihívásaival egybecsengően, az adott társadalmi szükségleteknek és a normáknak való megfelelés összhangjával tették.

A pedagógusok mentális állapotát, tanítási attitűdjét és munkamotivációját – természetesen a szakmai elhivatottságon kívül – befolyásolja a munkaterhelésük is. A 1883. évi XXX. törvény pontosan szabályozta azt, hogy a középiskolában tanító tanároknak legfeljebb hány tanítási órát volt szabad tanítaniuk. Ennek értelmében az igazgatók maximális óraszámra 10 (nem teljes intézetben 15), a szaktanároké 18, a rajztanáré pedig 20. Ezen felül elrendelhettek számukra rövid ideig tartó helyettesítést is, azonban a heti óraszámuk így sem haladhatta meg az igazgató esetében a 10-15 órát, a szaktanároknál a 25 órát, és a rajztanár sem taníthatott 28 óránál többet. Az elvégzett rendkívüli munkáért méltányos díjazásban részesültek. A tanítás mellett nem vállalhattak másik olyan hivatást vagy rendes alkalmazást, melyért fizetést kaptak volna. A rendes

tanárok élethosszig tartó kinevezést és ezzel foglalkoztatást kaptak, az okleveles tanár-jelöltek pedig egytől három év időtartamig helyettes tanári státuszban voltak alkalmazva, melynek lejárta után válhattak rendes tanárrá, amennyiben a szakmai kihívásoknak és az erkölcsi-etikai elvárásoknak is megfelelték.

A tanulásszervezés

A kor uralkodó tanulásszervezésével kapcsolatban nem kapunk hű képet, azonban azokban az esetekben, amikor betekintést nyerünk a tantermi életbe, minden esetben frontális osztálymunkában tanulnak a tanulók. Ebben a folyamatban csak azok a tanulók vesznek részt, akik belső motivációjukból fakadóan a pedagógussal tudnak tartani. A frontális munka során minden tanulónak azonos esélye van a tanulásra, azonban ezzel a lehetőséggel nem mindannyian élnek azonos mértékben (Falus, 2013). Általában a tanulási folyamat során a lassú bevezető szakaszt követően egy hirtelen, és dinamikus teljesítménymelkedés figyelhető meg, melyet a telítődés szakasza zár le (Báthory, 1992). A telítődés minden tanuló esetében más-más időpontban következik be. Ez a tanórai lemorzsolódás figyelhető meg Rácz tanár úr lángfestéses kísérletével záruló órájának utolsó perceiben. Csupán a tanterem első padjaiban ülő gyermekek figyelmét tudta lekötni a pedagógus, ilyen volt például a *Csengey*, akire mindig lehetett számítani. Az osztályból számos tanuló még nem állt a tanulói önszabályozás azon fokán, ami szükséges lett volna ahhoz, hogy olyan tanítás-tanulási folyamatokban is bevonódottak és aktívak tudjanak maradni, melyek nem érték el a saját kíváncsiságuk ingerküszöbét. Ezek a tanulók nem figyeltek, gondolataikat már a tanórán kívüli tevékenységeik kötötték le. A tanári kísérlet által elsajátítható tudás számukra nem hordozott adaptív tartalmat, ez az ismeret a későbbi életvezetésük szempontjából nem volt nélkülözhetetlen. Az a tanulásszervezés, mely során egy elképzelt és ideologizált tanuló képe alapján alakítják ki a tanítás-tanulás folyamatait, nem lehet adaptív, így az egyéni igényeknek sem felelhet meg (Lénárd és Rapos, 2008).

Taneszközök, tankönyvek

Az író elbeszéléséből számos – ma már nem használatos – iskolai eszközzel és berendezési tárggyal ismerkedhetünk meg. A felsőbb évfolyamos tanulók már tintával írtak, melyhez a tintát és a tollat maguk hordták. A modern golyóstollal feltaláló és szabadalmaztató *Bíró László* csak tíz évvel a történet időpontját követően fog megszületni, így az iskolába járó gyerekek számára ez a találmány még a képzeletükben sem létezhetett. Korábban az írástanulás folyamata során a kisiskolás gyerekek palavesszőt és palatáblát használhattak. Ahhoz, hogy a táblára szépen tudjanak írni, nélkülözhetetlen volt a palavessző alapos kihegyezése. A palatábláról a szükségtelen feliratokat benedvesített tengeri szivaccsal lehetett

eltávolítani. A későbbi iskolai évek során a diákok pennát használtak, ami egy kihegyezett toll volt: jellemzően egy liba tolla. A pennával való íráshoz jó minőségű, és megfelelő viszkozitású tintára volt szükség, amit a kalamárisban tartottak. Ez a megoldás a Pál utcai fiúk korában már nem volt használatban, nagy valószínűség szerint Boka János már tintába mártható töltőtollal írt.

Az iskolás gyerekek nélkülözhetetlen felszerelése az iskolatáska, melyben a szükséges tankönyveket hordták. Az iskolai tanulás során csak azokat a könyveket kell a tanulók rendelkezésére bocsátani, melyek ismeretanyagát az adott évfolyamon fel fogják dolgozni (Comenius, 1992). *Johannes Gutenberg* 1450-ben állította működésbe első nyomdagépét, és az elsőnek kinyomtatott könyvek között számos tankönyvet is meg lehetett találni (Pukánszky és Németh, 1999). Hazánkban az első tankönyvet *Budán* készítették 1473-ban, bár ez a könyv még latin nyelven íródott (Falus, 2013). A könyvnyomtatás elterjedésével a könyvek ára esni kezdett, így a tudás és az információ egyre szélesebb rétegekhez juthatott el. Az intézményesült nevelés kialakulásával a tankönyvek is komoly fejlődésen esetek át, mind a tartalmat, mind a kivitelezést tekintve. Az 1883. évi XXX. törvény értelmében a gimnáziumokban és reáliskolákban csak olyan tankönyveket lehetett használni, melyeket a vallás- és közoktatási miniszter engedélyezett vagy ajánlott. A mű keletkezésének idejében használatos tankönyvekről ad áttekintést a 2. táblázat.

Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
I. osztály	Vallástan	Bocsor Lajos Szász Károly	Bibliaismertetés a szentföld rajzával Kis Biblia Énekeskönyv
	Magyar nyelvtan	Dr. Szinnyei József Dr. Szinnyei József	Magyar nyelvtan Magyar olvasókönyv I.
	Latin nyelv	Szenácss Sándor Szenácss Sándor	Latin nyelvtan Latin olvasókönyv
	Földrajz	Laky Dániel Gönczy Pál-Justus-Perthes	Földrajz I. A Magyar birodalom és az Osztrák-magyar-monarchia kézi abrosza
	Számтан	Dr. Mocnik-Schmidt	Számтан
	Rajzoló mértan	Fodor László-Dr. Wagner Alajos	Rajzoló planimetria
Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
II. osztály	Vallástan	Bocsor Lajos Szász Károly	Bibliaismertetés Kis Biblia Magyar nyelvtan (szerkesztve Sárospatakon)
	Latin nyelv	Szenácss Sándor-Elischer József Szenácss Sándor-Elischer József	Latin nyelvtan II. évfolyam Latin olvasókönyv II. évfolyam
	Földrajz	Laky Dániel Stieler-Gönczy Pál	Földrajz I-II. Iskolai atlasz
	Számтан	Dr. Mocnik-Schmidt F.	Számтан
	Rajzoló mértan	Fodor László-Dr. Wagner Alajos	Rajzoló stereometria

Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
III. osztály	Vallás	Nagy Péter	Konformációi nagyobb Káté
	Magyar nyelv	Szinnyei József Baráth Ferencz	Rendszeres magyar nyelvtan a III. oszt. számára Magyar olvasókönyv a III. oszt. számára
	Latin nyelv	Szarvas Gábor (ford.) Kérészy-Szinnyei	Phaedrus Latin mondattan
	Német nyelv	Ballagi Károly Heinrich Károly	Német nyelvtan Német olvasókönyv I. rész
	Történelem	Ladányi Gedeon	A magyar nemzet története rövid kivonatban
	Földrajz	Laky Dániel Stieler-Gönczy	Földrajz II. Iskolai atlasz
	Számтан	Dr. Mocnik	Számтан
	Mértani rajz	Fodor László-Dr. Wagner Alajos	Constructiv Planimetria

Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
IV. osztály	Vallás	Nagy Péter	Konfirmációi nagyobb Káté
	Magyar nyelv	Névy László Baráth Ferencz	Stilisztika Magyar olvasókönyv II. rész
	Latin nyelv	Kérészy-Szinnyei	Latin mondattan befejezése
	Német nyelv	Ballagi Károly Heinrich Károly	Német nyelvtan Német olvasókönyv I. rész
	Történelem	Szilágyi Sándor	Egyetemes történelem
	Természetráaj	Búza János	Ásványtan
	Rajzóló mértan	Fodor László-Dr. Wagner Alajos	Constructiv Planimetria
Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
V. osztály	Vallástan	Bocor Lajos	Egyháztörténelem
	Magyar nyelv	Riedl Frigyes Baráth Ferencz	Rhetorika Magyar olvasókönyv II. rész
	Német nyelv	Ballagi Károly Schiller	Német nyelvtan Balladen
	Latin nyelv	Dávid-Pozder	Anthologia latina
	Görög nyelvtan	Dóczy Imre Schenkl Károly	Görög nyelvtan Görög olvasókönyv
	Történelem	Szilágyi Sándor	Egyetemes történelem
	Mennyiségtan	Dr. Mocnik	Betű-, szám- és mértan
	Természetráaj	Búza János	Növénytan

Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
VI. osztály	Vallástan	Kiss Kálmán	Szimbolika
	Magyar nyelv	Baráth Ferencz	Aesthetika a verstan rövid vázlatával
	Német nyelv	Ballagi Károly	Német nyelvtan
	Latin nyelv	Vergilius Maro	Aeneis
		Cicero	Pro lege Manilia
	Görög nyelvtan	Schenkl Károly	Olvasókönyvéből 31 mese
		Curtius	Görög nyelvtan
	Történelem	Szilágyi Sándor	Egyetemes történelem
	Természetrájk	Dr. O.W. Thomé	Állattan
Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
VII. osztály	Vallástan	Laky Dániel	Vallástörténet
	Magyar irodalom	Beöthy Zsolt	A magyar nemzeti irodalom történeti ismertetése I. kötet
	Német irodalom	Heinrich Gusztáv	Deutsches Lehr- und Lesebuch III. rész
	Görög irodalom	Dávid István	Szemelvények
	Történelem	Szilágyi Sándor	Egyetemes történelem
	Mennyiségtan	Dr. Mocnik	Betű-, szám- és mértan
	Természettan	Fehér Ipoly	Kísérleti természettan
	Bölcsleltan	Joly	Philos. propädeutika

Évfolyam	Tantárgy	Szerző	Cím
VIII. osztály	Vallás	Farkas József	A magyarországi protestáns egyház története
	Magyar irodalom	Kisfaludy K.	A magyar nemzet irodalmának története
		Beöthy Zsolt	A magyar nemzeti irodalom történeti ismertetése II. kötet
	Német irodalom	Heinrich Gusztáv	Deutsches Lehr- und Lesebuch III. rész
	Mennyiségtan	Dr. Mocnik	Betű-, szám és mértan
	Természettan	Fehér Ipoly	Kísérleti természettan
	Bölcselettan	Joly	Philos. propädeutika

2. táblázat: Főgimnáziumi tankönyvek az 1889-1890. tanévben (forrás: Vámosy, 1890. 15-27. o.)

Egy dolog nem változott az évszázadok során: az iskolába igyekvő gyermekek mindig roskadoztak az iskolatáska súlya alatt. Ezt a problémát hidalta át *Csele*, aki kizárólag a tankönyvek azon lapjait hordta magával az iskolába, melyekre aznap szüksége volt. Ez az innovatív gondolkodás a mai napig nem talált követőkre, az információs társadalom kialakulása ellenére még mindig a könyv az iskolai információhordozók egyeduralkodója, bár e téren elmozdulás figyelhető meg. Természetesen a jegyzetelési technikák is hasonlóak voltak a maiakhoz, azonban a regényben erre is egyedi megoldást találunk, amikor a Gittetegylet tagjai a grundért vívott sikeres harc után a történelemkönyvükbe – *Hunyadi János*hoz és *Tomori érsek*hez – írták be Boka János és Áts Ferenc neveit. A tankönyvek tanulók általi firkálása, dekorálása tehát nem új dolog, ezek a könyvlapok mindig is az unatkozó gyermekek prédái voltak, azonban előfordul az is, hogy egyes tankönyvek a műben olvasotthoz hasonló, mély élmények, tapasztalások nyomait őrzik meg az utókornak. Ilyen firkálásokat, bejegyzéseket többszáz éves tankönyvekben is találhatunk.

A szemléletesség elve

A szemléletesség olyan szenzualista pedagógiai alapelv, mely megdöntötte a szak pedagógiájának paradigmáját (Zrinszky, 2006). „*A szemléltetés (demonstráció, illusztráció) olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik.*” (Falus, 2013. 274. o.) A szemléltetés módszerének alkalmazásakor jellemzően vizuális percepció során alkotunk képet a bennünket körülvevő világról. A vizuális szemléltetésnek több példája is visszaköszön a regényben. Rácz tanár úr rögtön az első oldalakon egy látványos kísérletet valósít meg, amikor is a Bunsen-égő lángját festi meg egy halvány, zöld csíkkal. A kísérlet során a pedagógus nagy valószínűséggel réz (Cu) atomokat gerjesztett, melyek az egyensúlyi állapot visszanyerése során látható zöld fényt sugároztak. A kémia a 19-20. század fordulójára komoly fejlődésen esett át, azonban még a megelőző korok alkímista csalói is éltek életüket. Annak ellenére, hogy Mária Terézia egy rendeletében 1768-ban már betiltotta az áltudományos kísérletek végzését, spanyol alkímisták még I. Ferenc Józsefet is lóvá tudták tenni 1867-ben.

A természettudományos tantárgyak oktatása során kiemelten figyeltek a kor pedagógusai a szemléltetés elvére. Rácz tanár úr az órát követően a természetrajzi szertárban helyezte el a kísérleti eszközöket. Maga a szertár léte is azt bizonyítja számunkra, hogy az iskola gazdag természettudományos szemléltetőeszköz gyűjteménnyel rendelkezett. Nemcsak a kémiai kísérletek elvégzéséhez szükséges eszközök álltak rendelkezésre, hanem a biológia tudományához kapcsolódó szemléltetés is: „*kitömött állatok, polcon tollászodó kitömött madarak*”. A szemléltetés legmagasabb szintje az, amikor a természeti jelenségeket a maguk valós környezetében figyelhetjük meg. Nyilván egy fővárosi gimnáziumban erre nem volt lehetőség, így a természetet hozták be az iskola

tantermeibe kitömött állatok formájában. Ez a megoldás mindenképpen eredményesebben képes bemutatni egyes fajokat, mint egy tabló, falikép, könyvillusztráció vagy a pedagógus szóbeli előadása. A természetrajzi gyűjtemény nemcsak vétel útján gyarapodhatott, az intézet számos esetben felajánlások útján bővíthette eszköztárát. Az iskola így gazdagodott az 1889-1890-es tanévben 32 darabos fa- és 72-féle farügygyűjteménnyel, megkövült csigákkal, ásványokkal és preparált rovertablóval (Vámossy, 1890).

Preparált állatok már az ókori egyiptomi sírokból is előkerültek, gondoljunk csak a mumifikált macskákra, krokodilokra vagy más szent élőlényekre, melyek a halott fáraót kísérték el Anubisz birodalmába. Az első állatpreparálással kapcsolatos művet a bécsi Akadémia adta ki a 18. század elején. A 18-19. században, a természettudományos megismerés igényének fejlődésével és a felfedező utak egyre gyakoribbá válásával, valamint a gyarmati világ kizsákmányolásával párhuzamosan a British Museum rendelkezett a világ legnagyobb kitömött állat gyűjteményével. A 19-20. század fordulójára az állatpreparálási technikák egyre fejlettebbek lettek, így a kitömött állatok is sokkal realisztikusabbá, élethűbbé váltak. Az alkalmazott módszerek és eszközök elterjedésének következtében ezek a preparátumok az intézményesült nevelés kelléktárába is bekerültek, és számos ma is működő oktatói intézmény természettudományi szertárában megtalálhatók.

Tantárgyak, számonkérés és értékelés

A számonkéréssel kapcsolatban a könyvben csak közvetett utalásokat találunk, jellemzően akkor, amikor a fiúk hazasietnek a másnapi leckéket elkészíteni. A számonkérés szokásos formája volt a felelet, ezt az is alátámasztja, hogy a tanulók nagy hatékonysággal voltak képesek prognosztizálni azt, hogy ki lesz a soros a következő órán. A hetedik fejezetben, a harcot megelőző iskolai jelenetben zajlik egy konkrét szóbeli felelet, de senki nem figyelt az osztálytársa szavaira, mindenkét a készülő harc kötött le. A második felelő kijelölésének már szemtanúi vagyunk, amikor a tanár ujjai az apró noteszben lapoztak. Szinte tapintható a feszültség, és együtt sóhajtunk fel a névsor elején lévővel, amikor a tanár a notesz hátuljára lapoz, és a betűrend végén állókkal együtt nyugszunk meg, mikor visszahajtja a lapokat. E drámai keresgélés végén természetesen *Nemecseket* szólítja, aki ekkor már lázas betegen fekszik otthon. Nemecsek halálának estéjén Bokának latinból kellett volna egy nagyobb témakört megtanulnia, ugyanis biztosra vette, hogy Rácz tanár úr a következő napon ki fogja hívni. Ez a kiszámíthatóság különös bájt és nyugalmat adott a kor oktatási rendszerének, az iskolában zajló folyamatok követhetők, a szabályok mindenki számára megismerhetők voltak. Boka még azon az estén szem- és fültanúja volt Barabás és Kolnay kibékülésének, akik szintén a másnapi latinleckével kapcsolatban beszélgettek. Kolnay már biztonságban volt, ugyanis az előző napon felelt, azonban segített új barátjának kijegyezni a latinkönyvet és felkészülni a másnapi feleletre.

A regényben többször kerül megemlítésre a latin tantárgy, melyre a gyerekeknek komolyan készülniük kellett. A gimnáziumok tantárgyi felépítése a humanisztikus ismeretek elsajátítását, a klasszikus műveltség áthagyományozását szolgálta. A gimnáziumok fő feladata volt továbbá, hogy felkészítsen a felsőfokú tanulmányok végzésére is.² A törvényi szabályozás értelmében a Pál utcai fiúk korában a gimnáziumok különböző évfolyamain a következő tantárgyakat tanulták a diákok: a) hit- és erkölcstan, b) a magyar nyelv és irodalmának történelme, c) latin nyelv és irodalom, d) német nyelv és irodalom, e) görög nyelv és irodalom, f) földrajz, g) Magyarország történelme, h) egyetemes történelem, i) bölcsészeti előtan (lélektan és logika), k) mennyiségtan, l) természetrajz, m) természettan és vegytan, n) mértani rajz, o) szépírás, p) testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra. A tanulók heti kötelező óraszám – a testgyakorlaton kívül – az alsó négy évfolyamon nem haladhatta meg a 26 órát, a felső évfolyamon pedig a 28-at (lásd: 3. táblázat). Ezek az óraszámok a rendkívüli tárgyakkal együtt nem lehettek magasabbak, mint 28 és 30 óra.

Tantárgyak	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összesen
Vallás	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Magyar nyelv	6	5	3	4	3	3	3	3	30
Latin nyelv	7	7	6	6	6	6	6	5	49
Görög nyelv	-	-	-	-	5	5	5	4	19
Német nyelv	-	-	4	3	3	3	3	2	18
Történelem	-	-	4	3	3	3	2	3	18
Földrajz	4	4	2	-	-	-	-	-	10
Természetrajz	-	-	-	3	2	3	-	-	8
Természettan	-	-	-	-	-	-	4	4	8
Mathematika	3	4	3	3	4	3	3	2	25
Rajzoló geometria	3	3	2	2	-	-	-	-	10
Filozófiai propedeutika	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Szépírás	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Testgyakorlás	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Összesen:	28	28	28	28	30	30	30	30	232

3. táblázat: Óraszámok az 1883. évi állami tanterv alapján (forrás: Gál, 1935. 119. o.)

² 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről.

A felsőbb évfolyamba lépés feltétele az volt, hogy az elvégzett tantárgyak mindegyikéből legalább elégséges eredményt érjenek el, kivétel volt ez alól a szépírás és a testgyakorlat. A bukott tanulók esetében alkalmazott eljárást szigorúan szabályozta a törvény. Aki csupán egy tantárgyból kapott elégtelen osztályzatot, az a következő tanév elején javítóvizsgát tehetett, míg a két tantárgyból bukott tanulóknak erre csak a vallás- és közoktatásügyi miniszter különleges engedélyével volt lehetőségük. A három vagy több tárgyból bukott diákokat nem lehetett javítóvizsgára bocsátani. A bukásra vagy kicsapásra is találunk utalást a *Pál utcai fiúkban*, ugyanis *Áts Feri*ről megtudhatjuk, hogy rettenetes fiú volt, és még annak a híre is közszájon járt, hogy kicsapták a reáliskolából. A törvényi szabályozás értelmében egy tanuló fegyelmi úton kizárható volt abból az iskolából, amelyikben tanult, de komoly esetekben az összes hazai tanintézetből is kitilthatták. A vörösinges vezér kicsapásának pontos okát nem tudjuk, lehetett bukás következménye vagy a nem elfogadható magatartás is, melyet szintén szigorú normák szerint értékelték. A magatartás értékelésének két minősítését ismerhetjük meg a regényből, ugyanis a Gittegyület tagjai kaptak szabályszerűt, Weisz – mint elnök – pedig kevésbé szabályszerűt. Az említett két minősítésen kívül további két lehetséges értékelést kaphattak a tanulók az erkölcsi magaviseletükre, így négyfokú skálán értékelték őket: 1) jó, 2) szabályszerű, 3) kevésbé szabályszerű, 4) rossz. A tanulmányi előmenetelüket szintén négyfokú skálán értékelték, melyek a következők: 1) jeles, 2) jó, 3) elégséges, 4) elégtelen (Varga, 1886).

Extracurriculális tevékenységek, tanulói önszerveződés, önszabályozás

A regény szereplői természetesen nem kizárólag az iskolában töltötték idejüket, sőt a cselekmény szempontjából az iskolán kívüli tevékenységeik voltak érdekesebbek. Ezen tevékenységeik szabályozását többnyire a saját döntéseik befolyásolták, szerveződéseik, egyéni kezdeményezéseik során komoly önállóságot, fantáziát és céltudatosságot fedezhetünk fel.

A 19-20. század fordulójának korában az iskolai oktatás-nevelés nagyon jelentős színterei voltak az iskolai önképzőkörök, ahol a gyerekek tanórai kötöttségek nélkül foglalkozhattak azokkal a dolgokkal, melyek őket érdekelték. Ilyen önképzőkör működött a Pál utcai iskola-jában is, ahol a gyerekek nemcsak saját ismereteik bővítésével voltak elfoglalva, de a társadalmi szerepvállalásukat előkészítve bizonyos tisztségeket is vállaltak. Az iskola önképzőkörének elnöke a regény szerint *Cinder* volt, akiről azt is megtudjuk, hogy egyedül ő volt képes olyat fütyülni, ami vetekedett *Csónakos* fütytyével. Az önképzőkör elnöke bizonyos kiváltságokkal rendelkezett, a délutáni foglalkozásokon a magyartanár mellett ülhetett a katedrán.

Az önképzőkörök működtetését a vallás- és közoktatási minisztérium 1876. évi 12787. sz. középiskolai rendtartása szabályozta, mely az 1869. évi 6020. sz. rendtartást helyezte hatályon kívül. A középiskolai rendtartás értelmében

minden középiskolában önképzőköröket kellett működtetni. E körökben a diákoknak lehetőségük volt arra, hogy műveltségüket gyarapítsák és önálló tevékenységeiket megvalósíthassák. Az önképzőkörök létrehozását az a felismerés motiválta, hogy a tanulóknak rendkívül gazdag képesséspotenciál valamint a tehetség szunnyadó ígérete munkál, és a tanórákon megtanult ismereteket úgy kell felszínre hozni, hogy azokat a mindennapi életükben gyakorlatban is hasznosítani legyenek képesek. További – pedagógiai értelemben – adaptív felismerés volt az is, hogy az önképzőkörök működtetése a felnőtt életre készítette elő a tanulókat, abból indult ki, hogy az életbe kikerülve ezek a gyerekek vezető szerepet fognak betölteni, társadalmi szerepvállalásuk jelentős lesz. Ezért az önképzőkörökben is bizonyos tisztségeket kellett vállalniuk, ami felkészítette őket a későbbi felnőtt létükre. Az önképzőkör vezetését a tisztikar végezte, melynek tagjai az ifjúsági elnök, a titkár, a főpénztárnok, az alpénztárnok, a főjegyző, az aljegyző, a főkönyvtárnok, az alkönyvtárnok és az ellenőr voltak (Vámosy, 1890). A szakosztályok saját titkárokkal rendelkeztek. Az önképzőkörökben a tanulók együtt munkálkodtak, a tehetségéhez mérten a tagok mindegyikének ki kellett vennie a részét a közös munkából, ezzel járulva hozzá a közösség céljainak eléréséhez. A középiskolákban különböző önképzőköri szakosztályok működhettek, természetesen ezek a helyi igényeket és a tanulók érdeklődését figyelembe véve kerültek megszervezésre (Implom, 1941):

- egészségvédelmi szakosztály
- ezermester és repülő szakosztály
- fényképező szakosztály
- földrajzi szakosztály
- irodalomismertető szakosztály
- kézimunka szakosztály
- néphagyománygyűjtő szakosztály
- nyelvhelyességi szakosztály
- rajz szakosztály
- rendező szakosztály
- szavaló szakosztály
- szülőföldismertető szakosztály
- természetjáró szakosztály
- természettudományi szakosztály
- természetvédelmi szakosztály
- történelmi szakosztály
- zene, sakk, és bilyeggyűjtő szakosztály

A Budapesti Református Főgimnáziumban az 1889-1890-es tanévben 160 taggal működött az önképzőkör. Eredményes működésüknek köszönhetően a tanév során 128 munka és 58 szavazat került bírálatra, és számos tanuló részesült dicséretben (Vámosy, 1890). Az önképzőkörök szervezeti működésével mutatott analógiát a Gittetegylet működése is, azonban ez a közösség nem

az iskola égisze alatt tevékenykedett, így létezése ellenkezett a szabályokkal. E szabályok megsértése miatt tiltotta be Rácz tanár úr az egyletet. A Gittetegylet tagsága (választmány) a szervezeten belül az alapszabály értelmében különböző tisztségeket töltött be (elnök, pénztárnok, pecsétőr, titkár, jegyző), ez is komoly egyezést mutat az önképzőkörök belső rendszerével.

A gyerekek az iskolán kívüli életükben is azok társaságát keresték, akikkel egy iskolába, adott esetben egy osztályba jártak. Ez a társaságkeresés tetten érhető abban, hogy a grundot birtokló gyerekek a gimnáziumba, míg a vörösingesek a reáliskolába jártak. Mindkét diákcsoport szigorú rend szerint működött, ahol a gyerekek mindegyikük számára világos szabályok szerint éltek, és a tagok között szigorú hierarchia volt. A két csoport életét azok a normák irányították, melyeket a későbbi felnőtt életükben is be kellett tartaniuk. A játékaikat a becsület, a hazaszeretet, az egymásért való felelősségvállalás és a kölcsönös tisztelet hatották át. A regényben a jó és a rossz küzdelmét láthatjuk, azonban a vörösingesek sem az eredendő gonoszt testesítik meg, erre számtalan utalás olvasható a műben. Kiváló példa erre a harc szabályainak közös meghatározása, az egymásnak való szalutálás, az árulótól való elfordulás, Nemecsek meglátogatása és a hősiesség elismerése. A gyerekek ezekben az élethelyzetekben a megélt élményeik alapján tanulták meg, hogy mi helyes és mi helytelen, ami erős fejlesztő hatással rendelkezett, ugyanis egész emberek csak a megérzés és a tapasztalás alapján nevelhetők (Rousseau, 1997).

A gyerekek szabadon gazdálkodhattak az idejükkel, nekik kellett beosztaniuk azt, hogy az iskolán kívül hogyan szervezik a tevékenységeiket. A házi feladatok megoldására szánt időt is nekik kellett megtervezniük, de kellő egyensúlyt tudtak tartani a tanulásra és a szabadidőre fordított idő arányának megtalálásakor. A korszakra jellemző, hogy iskolai étkeztetésről még nem beszélhetünk. Több esetben is megemlítesre kerül, hogy a gyerekek hazaszaladtak enni, valamint a grundra is többen úgy érkeztek, hogy még a zsebükből falatozgatták az ebéd maradékát. A mű elején olvashatjuk, hogy Weisz tíz és egy óra között a zsebében hordott kiflit eszegette. Láthatjuk, hogy a délelőtti étkezésüket is maguknak kellett megoldaniuk, mely vagy úgy történt, hogy otthonról hozták az ennivalót, vagy lehetőségük volt arra is, hogy a pincében a pedellustól vajas kenyeret vegyenek.

A gyermeki jellem fejlődése a regényben

A Pál utcai fiúk műfaja nevelődési regény, melyben *Molnár Ferenc* a hősök felnőtté válásának folyamatát mutatja be. A regényben személyes sorsok, érzelmek, sikerek és tragédiák gyönyörű kompozícióját látjuk. A gyermeki jellem fejlődése során több szereplőt is kiemelhetünk (Nemecsek, Boka, Geréb, Áts Feri, Barabás, Kolnay), egyéni problémáikon, vívódásaikon keresztül összetett képek kapunk a tizenéves fiúk lelki átalakulásáról, útkereséséről, világszemléletéről.

A regény meghatározó karaktere *Nemecsek Ernő*, ez az erőtlen, gyengécske kisfiú, aki sokáig a társai árnyékában élte mindennapjait. Azonban testi

fejletlensége mellé hihetetlen erkölcsi szilárdság, becsületesség és hősiesség társult. Tiszta jelleme nem engedett meg olyan viselkedést, ami ellenkezik az egyetemes értékekkel és a saját etikai felfogásával. Tisztességével és becsületességével már akkor megismerkedhetünk, amikor az iskolai levelezés során eszébe sem jutott elolvasni a *Bokának* írt levelet, csupán továbbította azt. Társaságkedvelő, játékos kisfiút ismerhettünk meg a személyében, aki jól érezte magát a nagyobb és erősebb társai között, tőlük oltalmat kapott és a társaságukat élvezhette, azonban ennek érdekében gyakran alá kellett vetnie magát az akaratuknak. Sokáig ez természetes is volt a számára, azonban számtalan olyan igazságtalansággal találkozott rövid kis élete során, ami azt a gondolatot érlelte meg benne, hogy ő sem rosszabb vagy kevesebb másoknál, így azok a kiváltások és tisztségek neki is járnak, amelyek a többieknek. Egyre jobban éledezett benne az a bátorság, ami a folyamatos igaztalan bántásoknak volt köszönhető, annak, hogy sokan csak áldozatot, egy jelentéktelen kisfiút láttak benne, akinek az érzéseit nem kellett figyelembe venniük. Ébredő bátorsága krízishelyzetekben érhető tetten, bátran kiállt az igazáért a Múzeumkertben, amikor a Pásztorok elvették a játékgyököket, és a farakások között is legyőzte a félelmét, amikor érezte, hogy idegen tartózkodik az egyik erődben. Folyamatos bizonyítási vágy munkálkodott benne, meg akarta mindenkinek mutatni, hogy lelkiileg erős, bátor és képes mindent feláldozni a grundért, a társaiért. Fontos volt számára, hogy ő is feljebb léphessen a grund ranglétráján, de erkölcsi szilárdsága, rejtett bátorsága és becsületessége nem csupán e cél elérésének volt betudható. A közösség életében is fontos szerepet játszott, neki köszönhető, hogy a Gittetegylet nem oszlott fel, azokban a pillanatokban is képes volt *Rácz* tanár úr szobájából gittet zsákmányolni, amikor a többi fiú megszeppenten állt a tanár színe előtt, többen pedig sírva is fakadtak. Vállalkozott a veszélyes útra a Fűvészkertbe, sőt, másodjára egyedül is visszament. Kiállt az igaza mellett, hangot adott erkölcsi kételyeinek, a maga gyermeki sértődöttségében felhívta a figyelmet arra, hogy a gyengéket bántani nem vall bátorságra, és arra, hogy a legnagyobb bűn elárulni azokat, akik bíznak bennünk. Megindító és elgondolkasztató beszéde rendkívül mély hatást gyakorolt a vörösingesekre is, akik tisztelegve engedték útjára. Megbízhatóságát és a kéréseknek, parancsoknak való engedelmességét bizonyítja, hogy *Boka* a harcban hadsegédként számított rá, akinek a feladata a hadvezér üzeneteinek továbbítása lett volna. Ez lényeges előrelépés lett volna számára a grund ranglétráján, azonban küldetését a súlyos betegsége miatt már nem tudta végrehajtani. *Nemecsek* erkölcsi értelemben a teljes cselekmény alatt emelkedő pályát futott be, a grundért vívott harcban jellembeli erőssége testi erőben tört felszínre, amikor a társait kiszabadítani igyekvő *Áts Feri* lázas betegen ledöntötte a lábáról. Így a grund legyengébb, lecsenevészebb gyermeke megmentette társait és a szeretett játszóteret az ellenségtől. Betegségében is a grundot emlegette, melyet nagyon szeretett, de pontosan tudta, hogy az ellentől megmentett teret soha többet nem fogja látni. Utolsó szavaival hadvezérét, *Boka Jánost* szólólongatta, szemét pedig akkor csukta le végleg, amikor a Gittetegylet tagjai megmutatták számára azt az okiratot, melybe csupa nagybetűvel írták be a nevét. Így minden

vád alól tisztázva, a hősiesség és önfeláldozás példaképeként hagyta el a földi létet. Hatása a regény szereplőire óriási volt, betegágyánál megjelent a Pál utcaiak elnök-tábornoka, a *Pásztor* fiúk és a Gittegyilet minden tagja. Még a rettegett *Áts Feri* is ellátogatott a Nemecsek-ház utcájába, ezzel róva le tiszteletét a kis hős előtt, és enyhítve háborgó lelkiismeretén. A korai gyermekhalál a regény szomorú zárszavát adja, azonban a 19. század végének Magyarországon ez nem volt ritkaságszámba menő esemény. A Budapesti Református Főgimnázium értesítője részletes jelentést ad a tanulók egészségi állapotáról is, és a beszámoló szerint a tanév során két jó magaviseletű és szorgalmas tanuló – *Polatsik Sándor* VI. osztályos és *Goldberger Ignác* V. osztályos diák – is áldozatul esett a hagymáz nevű betegségnek (Vámossy, 1890). Ez a betegség magas lázzal és önkívületi állapottal járó kór volt, a szót a 19. században a tífusz magyar megfelelőjeként használták.

Boka János volt a Pál utcai fiúk vezetője, a grund elnöke. *Boka* az események idejében 14 éves volt, arcán még nem voltak felfedezhetők a férfiasság vonásai. Az első pillanattól kezdve példaképként, vezetőként mutatkozott meg számunkra, olyan fiúként, akire társai hallgatnak, akire felnéznek, aki mintaképként szolgál számukra. Egy intésével egy osztálynyi fiúnak tudta értésére adni, hogy mikor kell találkozniuk a grundon, jó érzékkel azonosította a konfliktusokat és a törekedett arra, hogy úgy oldja fel ezeket, amelyben mindkét fél győztesnek érezheti magát. A közösség szabályait betartatta, azonban abban az esetben, ha ő vétett valamit a regulák ellen, önmagával szemben is kritikus tudott lenni. Bátorságával és határozottságával mintaképként szolgált barátai számára, értük képes lett volna a tűzbe is menni. Adott a többiek véleményére, saját személyiségét folyamatosan elemezte, nagyon érdekelte és foglalkoztatta az, hogy mások milyen véleménnyel vannak róla. Bántotta, hogy az elnökválasztásnál voltak, akik nem őt látták volna szívesen vezetőként, és megdöbbenett *Geréb* árulása. Becsületessége és tisztességessége nehezen emésztette meg azt, hogy vannak olyanok, akik önös érdekükből képesek lehetnek egy szeretett közösség elpusztítására. Jelleme a grundért vívott csatában teljesedett ki, pontos és előre megtervezett haditerve megmentette a játszóterületet. Gondoskodó nagytestvérként vigyázott *Nemecsek*re, igyekezett kis barátját minden bajtól megóvni, azonban a háromszori elázását ő sem tudta megakadályozni. Figyelmes és türelmes volt beteg társával szemben, amikor kellett erélyesen hazaküldte pihenni, vagy szükség esetén a nyakát védő sálal igazította meg. Az utolsó estén is ő kísérte haza Ernőt, és mindvégig az ágya mellett volt. Barátjának halálát már nem férfiként, hanem gyerekként élte meg, higgadtságát, kimért magatartását nem tudta tovább megőrizni. Kis kapitánya halálos ágya mellett hirtelen a sírás kerülgette, amit sikerült elfojtania. Este nem tudott otthon maradni, de amerre csak bolyongott, mindenhol *Nemecsek* emlékeibe botlott. Gyászában egyedül maradt, a halál élményét még keservesebbé tette számára az, hogy megtudta, a grundon társasház fog épülni. A szeretett földdarab elvesztésével, a gondtalan játékok helyszínének feltűnésével, az utolsó vadregényes táj eltűnésével minden *Pál utcai fiú* számára véget ért a gyermekkor.

Molnár Ferenc a Pál utca fiúk című regénye hiteles képet nyújt a 19-20. század fordulójának középfokú oktatásáról, az iskolarendszer sajátos vonásairól, és az intézményesült tanulási környezetről. Számos olyan – az oktatás-neveléshez kapcsolódó – sajátosságot tanulmányozhatunk benne, mely a mai szemlélő számára régi idők, romantikus emlékeit hozza felszínre. Hasonló kordokumentumokként tekinthetünk Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig!*-jára, Karinthy Frigyes Tanár úr kérem-jére valamint Pásztor Árpád Muzi című művére, mely a Pál utca fiúk helyszínein játszódik az 1887-1888-as esztendőkből. E regényekből hiteles képet kaphatunk a 19. század végének magyar társadalmáról, a gyermekekről való gondolkodásról. Testközelből figyelhetjük meg az intézményesült oktatás tereit, a tanárokat és a diákokat, az uralkodó módszereket és tanulásszervezést, a szemléltetés eszközeit és a tanszereket, és rengeteg olyan apró részletet, melyek a történetek megértése és átélése szempontjából nem mindig lényegesek, de az értő vizsgáló számára komoly neveléstörténeti tartalmakkal bírnak.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Comenius, Amos Jan (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó. Pécs.
- Falus Iván (szerk. 2013): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gál Kelemen (1935): *A kolozsvári unitárius kollégium története (1568-1900) II. kötet*. Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet. Budapest.
- Implom József (1941): Önképzőkör a polgári fiúiskolában. *Nevelésügyi Szemle*. 5. 7-8. sz. 159-165.
- Lénárd Ferenc és Demeter Katalin (1990): *A nevelés gyakorlata a tanítási órán*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk. 2008): *Adaptív oktatás szöveggyűjtemény 1. kötet – Az adaptivitás szemlélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- Polónyi István és Tímár János (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. sz.
- Pukánszky Béla és Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Réti Mónika (szerk. 2011): *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book. Budapest.
- Vámossy Mihály (szerk. 1890): *Értesítő a Budapesti Református Főgymnáziumról az 1889/90-ik tanévben*. Budapest.
- Varga Mihály (1886): *A besztecebányai Ág. H. Ev. Algymnasium Értesítője az 1885-86. tanévről*. Besztecebánya.
- Zrinszky László (2006): *Neveléselmélet*. Műszaki Kiadó. Budapest.

TENGELY ADRIENN

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI NÉPMŰVELÉS KÉRDÉSE AZ 1931-ES ÉS AZ 1942-ES EGRI EGYHÁZMEGYEI ZSINATON

A felnőttkori közösségi művelődés, valamint a felnőttnevelés és -oktatás történeti dimenziói még meglehetősen feltáratlanok. Bár a témára vonatkozó esettanulmányok és rövidebb összefoglalások (Juhász, 2016; T. Kiss, 1999; Filla, 1998) már napvilágot láttak, azonban átfogó, monografikus történeti feldolgozása még várat magára. Különösen igaz ez az egyházak esetében, mellyel a kutatás még alig foglalkozott, holott különösen a katolikus körök¹ igen jelentős ilyen irányú tevékenységet fejtettek ki (Mihalovics, 1943), csakúgy, mint a különféle vallási jellegű egyesületek (Tengely, 2010, 385–390.; Kádár, 2013, 5–45.; Gelencsér, é. n., 695).

A történelemből a felnőttkori művelődés számos formája ismert, amely mindig az adott kor és társadalom sajátos viszonyait tükrözte. A 19. század végén és a 20. század első felében a modernizálódó társadalmi-gazdasági környezetben ennek jelenősége igen megnövekedett (T. Kiss, 1999). A Katolikus Egyház is felismerte ennek jelentőségét, elsősorban XIII. Leó pápa (1878–1903) nagy társadalmi enciklikája, az 1891-ben kiadott *Rerum Novarum*² hatására, mely kaput nyitott a modern társadalmi problémák katolikus megoldásainak keresésére (Petrás, 2013. 3–19). A téma korabeli jelentőségét jól tükrözi, hogy hazánkban a két világháború között az egyházmegyei zsinatokon is foglalkoztak az iskolán kívüli népművelés kérdésével.

Az 1917-es egyházi törvénykönyv, a *Codex Iuris Canonici* (CIC) 356. kánonja tízévente kötelezte a püspököket egyházmegyei zsinatok tartására.³ Magyarországon azonban 1918–1920 között a világháború elvesztése, az őszirózsás forradalom, a Tanácsköztársaság és az ország megcsonkítása olyan helyzetet teremtett, hogy lehetetlen volt ezt azonnal teljesíteni, de mihelyst konszolidálódtak a viszonyok, az 1920-as évek elejétől az egyházmegyéekben sorra megindultak a zsinati munkálatok.⁴ Egerben a két világháború között a kánoni előírásokat pontosan betartva két egyházmegyei zsinatra is sor került 1931-ben és 1942-ben

1 A katolikus körök a 20. század első felében egy-egy település vagy városrész katolikus lakosai számára nyújtottak művelődési és kulturált szórakozási lehetőséget különféle rendezvények – előadások, felolvasások, bálók – szervezésével és könyvtárak működtetésével. Emellett a kaszinókhoz hasonlóan a helyi társadalmi életben is jelentős szerepet játszottak.

2 Szövege magyar fordításban: Tomka és Góják, 1993, 27–55.

3 *Codex Iuris Canonici*, 1917, 356. can. <http://www.jgray.org/codes/cic17lat.html> (Letöltés időpontja: 2017. február 28.).

4 Vác: 1921, 1930; Veszprém: 1923; Székesfehérvár: 1924, 1934; Szombathely: 1927; Kalocsa: 1928; Eger: 1931, 1942; Győr: 1935; Pécs: 1936; Pannonhalma: 1940; Esztergom: 1941. Gergely, 1999, 211–212.

(Tengely, 2016), melyek következtében kiadták az egyházmegye életét szabályozó statútumokat.⁵ Ezek azonban nem egyszerűen az egyházi törvénykönyv kivonatát jelentették, hanem a kánonokban általánosan előírt szabályozásoknak az egyházmegye térbeli és időbeli viszonyaira és igényeire igazított részletezését tartalmazták, gyakorlati útmutatást adva lehetőség szerint minden felmerülő ügyre vonatkozóan.

Az 1931. évi zsinati statútumok esetében az oktatásügyet taglaló rész foglalkozott egy külön alfejezetben az „iskolán kívüli népművelés” kérdésével, vagyis az elemi iskolát elvégzett fiatalok – akiket a kor felfogása alapvetően már felnőtteknek tekintettek –, illetve felnőttek további nevelésének és oktatásának témájával. A statútumok különösen az ifjúsági korosztály vallási és erkölcsi nevelésére helyezték a fő hangsúlyt, melyet elsősorban az egyesületi élet keretében képzeltek el.

A tizenéves fiúk esetében elsősorban az ún. Katolikus Ifjúsági Egyesület keretében képelték el az ifjúság valláserkölcsei nevelését és továbbképző oktatását (Az 1931. évi... 154.1. §.). A 20. század elején valóban történtek kísérletek arra az egyházmegyében, hogy minden plébánián szervezzenek egy katolikus ifjúsági egyesületet,⁶ azonban az éves sematizmusok tanúsága szerint, melyekben 1929-től feltüntették az egyes plébániákon működő katolikus egyesületeket, ezek csak ritka esetben működtek ténylegesen.

Ezzel szemben a Levente-szervezet valóban jelen volt minden településen, ezért ezzel a zsinat is kiemelten foglalkozott a tizenéves fiúk nevelése kapcsán. A Levente a 12-21 év közötti fiúk kötelező állami szervezete volt 1921 és 1945 között, melynek keretében elsősorban testgyakorlással és katonai ismeretek elsajátításával foglalkoztak, a trianoni békeszerződésben megtiltott sorkatonaságot pótló (Gergely, 1976). A korban sok kifogás érte a szervezetet a papság részéről, különösen mert a levente-foglalkozásokat vasárnap tartották, így sok fiatal ezért kénytelen volt elmulasztani a misét. Azonban a panaszoknak nem sok fogamatja lett, ezért az állami szervezettel szemben valószínűleg az egyház sikeresebb taktikának vélte, ha abba inkább beépül, mintegy „megkeresztelve” azt.⁷ Ezért a zsinat a plébánosok, a hitoktatók és a tanítók köteleességévé tette a Levente munkájában, sőt, irányításában való részvételt, *„tekintettel azokra a fontos egyházi és hazafias érdekekre, amelyek a Levente-intézményhez fűződnek”*. Az ő feladatuk elsősorban abból állt, hogy a Levente-mozgalom világi jellegű intézményét mindinkább a vallás világához közelítsék, például követeljék meg a leventék misehallgatását, gyónását, áldozását, illetve tartsanak számukra vallási témájú előadásokat, elmélyítve az ifjúságban a vallásos érzületet (Az 1931. évi... 122, 130.1, 154.1. §.).

Érdekes, hogy a fiatalok művelődése kapcsán a statútumok nem említik

5 Az 1931. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1931). Egri Érseki Líceumi Nyomda, Eger; Az 1942. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1942). Egyházmegyei Szent János Nyomda, Eger.

6 EFL Körlevelek 4597/1902, 2197/1911.

7 Gergely, 1999. 153–154., 162–163.; EFL Körlevelek 1897/1926, 3096/1926, 5394/1927.

a már a 19. századtól a magyar katolikus életben jelentős szerepet játszó és Eger városában is virágzó Katolikus Legényegyletet (Szecskó, 1992), melynek fő feladata éppen az iparoslegények vallás-erkölcsi nevelése és műveltségi szint-jének emelése volt.⁸

Az elemi iskolából kikerült tizenéves leányok számára a zsinati statútumok a korban nagy népszerűségnek örvendő Mária-kongregációk megszervezését ajánlották, elsősorban a tanítónők közreműködésével (Az 1931. évi... 154.2. §.). A 16. századi gyökerekkel rendelkező, a jezsuita rendhez kötődő Mária-kongregációk a 20. század egyik legnépszerűbb katolikus hitbuzgalmi társulatainak számítottak, melyek egyedi sajátossága volt, hogy a legtöbb társulattal szemben kizárólag egyazon nemű, korú, illetve társadalmi helyzetű és műveltségű személyeket tömörítettek. A kongregációk elsődleges célját a személyes vallásosság és lelkiélet elmélyítése jelentette elsősorban Szűz Mária erényeinek követése által, emellett a jezsuita szellemi irányítás következtében másik feladatuk a katolikus társadalmi elit kinevelése volt, ezért ez a társulati forma elsősorban az iskolázottabb felső- és középrétegekben, illetve a városokban vált népszerűvé (Bangha, 1911. 3-9, 16-23.; Löffler, 1925. 8-67.; Kongreganisták kézikönyve, 1937, 3-5., 84-86.).

A zsinati statútumok a Mária-kongregációk alternatívájaként megemlítettek a leányok számára egy bizonyos Szent Margit Egyesületet is. Mivel a kor egyháztörténeti irodalmában nem ismert ilyen nevű egyesület, lehetséges, hogy valójában a Katolikus Egyetemi és Főiskolai Nőhallgatók Szent Margit Körére kell gondolnunk. A Szent Margit Kört 1906-ban alapította a kor katolikus közéletének egyik legnagyobb hatású nőalakja, Farkas Edit, a Szociális Missziótársulat megalapítója az egyetemek és főiskolák katolikus hallgatónőinek összefogására, segélyezésére, hitéletének és katolikus öntudatának fejlesztésére (Magyar katolikus almanach III., 1929. 726.; Gergely, 1999, 126., 139., 145.). Azonban az is elképzelhető, hogy egy másik leányegyesület tervéről volt szó, amelyet az 1943-as szentté avatása előtt igen nagy népszerűségnek örvendő, a magyar leányifjúság példaképének tekintett Árpád-házi Szent Margitról kívántak elnevezni, és amelynek megalapítását az egyházi vezetők üdvösnek látták volna. Ez utóbbi lehetőséget valószínűbbnek tekinthetjük, mivel a nagyrészt földművelésből vagy ipari munkából élő, kevésbé iskolázott hívekkel rendelkező egyházmegyében a felsőoktatásban részesülő leányok száma elenyészően csekély lehetett.

A 1931-es egyházmegyei zsinati statútumok a felnőtt lakosság különféle irányú képzéséről elég szűkszavúan nyilatkoztak. Kijelentették, hogy a plébánosoknak „az iskolai tanítás eredményének állandósítására az iskolából kikerültek továbbképzésére is kiváló gondja legyen” (Az 1931. évi... 121. §.). Erre azonban – szemben az ifjúsági korosztállyal – az egyesületi munka helyett alkalmasabbnak tartották a tanfolyamokat és a vallási és egyháztörténeti témájú

8 A Katolikus Legényegylet a kézműves és iparos legények egyesülete, melyet Adolf Kolping alapított 1849-ben Kölnben az iparos ifjúság érdekvédelme és vallási és társadalmi nevelése érdekében. Magyarországon 1856-ban alakult meg az első Katolikus Legényegylet.

előadásokat, melyek szervezését a papság, a hitoktatók és a tanítók kötelességévé tették, lehetőleg a Katolikus Népszövetség⁹ munkaprogramja alapján (Az 1931. évi... 154.3. §.). Emellett javasolták a zsinati határozatok, hogy a papság támogassa az esetleg a településen működő ún. szabadoktatási bizottságok munkáját, mozdítsa elő az analfabéta tanfolyamok sikerét, valamint sürgesse a könyvtárak felállítását, szigorúan ellenőrizve, hogy a bekerülő művek megfeleljenek a katolikus világnézetnek és erkölcsi normáknak (Az 1931. évi... 154.3. §.). Hasonlóképpen a lekipásztörök feladata volt a katolikus sajtó népszerűsítése és terjesztése is hívei körében, melyet a korban a népnevelés- és művelés legfontosabb eszközének tartottak (Az 1931. évi... 122. §.).

Az iskolán kívüli népművelés a zsinati határozatoknak megfelelő „működtesének” ellenőrzése a kerületi tanfelügyelő kötelességének számított (Az 1931. évi... 154.4. §.).

A tíz évvel későbbi, következő egyházmegyei zsinat előkészítő munkálatai során komolyabban nem került szóba a kérdés, sem a káptalan,¹⁰ sem az egyházmegyei papság részéről,¹¹ amelyből arra következtethetünk, hogy egyrészt az adott szabályozást megfelelőnek tartották, másrészt pedig – amely még nagyobb súllyal eshetett latba – nem igazán foglalkoztatta a klérust a kérdés. A Levente folyamatosan működött az 1930-as években is, nyilván mindig a helyi vezetők személyétől függő együttműködést tanúsítva az egyházzal, így ezen a téren valóban nem volt szükség a szabályozás módosítására. A leányok esetében azonban más volt a helyzet: az 1930-as évek sematizmusaiból kiderül, hogy szinte csak a városokban, vagy a városi jellegű nagyobb ipari központokban működtek Mária-kongregációk az egyházmegyében, míg az előírt Szent Margit Egyesület szinte sehol sem alakult meg, így a zsinati statútumokban lefektetett kívánalmak a gyakorlatban csak kis mértékben teljesültek. Ezt a tapasztalatot – mint lentebb látni fogjuk – valóban be is építették az új zsinati statútumokba.

Az 1942. évi statútumok már külön fejezetben foglalkoztak a népművelés kérdésével, amely a téma felértékelődését jelzi. A tizenéves fiúk esetében a Levente-szervezet jelentősége nem csökkent, és a vele kapcsolatos kitételek is azonosak maradtak (Az 1942. évi... 152.2. §.). Azonban mellette a korábban említett egyesületek helyett – melyek, mint fentebb láttuk, nem igazán tudták betölteni elvárt feladatukat – az új zsinati statútumok az 1930-as évek közepén létrehozott Katolikus Agrárfiújsági Legényegyesületek Országos Testületét (KALOT) és a Katolikus Leánykörök Szövetségét (KALÁSZ) jelölték meg (Balogh, 1998. 26–32.; Gergely, 1999. 141–142, 155–164.), mint az egyházmegye hivatalos ifjúsági szervezeteit. Ezek megszervezését mindenhol a lekipásztörök kötelességévé tették, és tevékenységükben mind a helyi papság, mint a katolikus iskolák tantestületének tagjai kötelesek voltak részt venni (Az 1942. évi... 152.1.

9 Országos katolikus társadalmi egyesület 1907 és 1949 között.

10 EFL Archivum Novum, Synodus Archidioecisana, A káptalani bizottság által kért zsinati módosítások, 1941.

11 EFL Archivum Novum, Synodus Archidioecisana, Az esperesi kerületek zsinati javaslatai, 1941.

§.). Hasonlóképpen az 1930-as évek katolikus életének változását jelzi, hogy a felnőttek képzését már nem a Katolikus Népszövetség, hanem az 1932-ben alakult nagy katolikus társadalmi mozgalom, az Actio Catholica (Gianone, 2010) munkaprogramja alapján javasolták a statútumok (Az 1942. évi... 152.4. §.).

Az 1931-es és 1942-es egri egyházmegyei zsinatok határozataiból kitűnik, hogy a két világháború közötti években a Katolikus Egyház is felismerte a közösségi művelődés, valamint a felnőttnevelés és -képzés nemcsak vallási, hanem társadalmi jelentőségét, mely szorgalmazásával a magyar katolikus társadalom erősítését kívánta elérni az egyre jobban szekularizálódó világban a két irányból is fenyegető ellenséges ideológiai áramlatok – a náciizmus és a kommunizmus – között.

Források

Az 1931. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1931). Egeri Érseki Líceumi Nyomda, Eger.

Az 1942. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1942). Egyházmegyei Szent János Nyomda, Eger.

Codex Iuris Canonici (1917). Roma. <http://www.jgray.org/codes/cic17lat.html>.

Egri Főegyházmegyei Levéltár (EFL) Archivum Novum, Synodus Archidioecesis, A káptalani bizottság által kért zsinati módosítások, 1941.

Egri Főegyházmegyei Levéltár (EFL) Archivum Novum, Synodus Archidioecesis, Az esperesi kerületek zsinati javaslatai, 1941.

Egri Főegyházmegyei Levéltár (EFL) Körlevelek.

Irodalom

Balogh Margit (1998): *A KALOT és a katolikus társadalompolitika 1935–1946*. Társadalom- és Művelődéstörténeti Tanulmányok 23. MTA Történettudományi Intézete. Budapest.

Bangha Béla (1911): *Mi a kongregáció?* Budapest.

Filla, W. (et al.) (1998, szerk.): *A felnőttképzés története Közép-Európában*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 1998.

Gelencsér Katalin (é. n.): A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet II. Tudás – Kultúra – Társadalom* sorozat. Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó. Budapest. 674–702.

Gergely Ferenc (1976): *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Kossuth Kiadó. [Budapest].

Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945*. Pannonica. H. n.

- Gianone András (2010): *Az Actio Catholica története Magyarországon 1932–1948.* ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola. Budapest.
- Harsányi István (1991, szerk.): *Népfőiskola. Tegnap, ma, holnap.* Püski Magyar Népfőiskolai Társaság. Budapest.
- Homonnayné Jób Klára (1987): *A Sárospataki Népfőiskola hatása a zempléni szabadművelődésre, 1931–1949.* Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Közművelődési Módszertani Központ. [Miskolc].
- Jakab Sándor és Varga Csaba (1986, szerk.): *A Sárospataki Népfőiskola, 1936–1986.* OKK, TIT. Budapest.
- Juhász Erika (2016, szerk.): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon.* Csokonai Kiadó. Debrecen.
- Kádár Zsófia (2013): A pozsonyi jezsuita kollégium Mária-társulatának könyvkiadása és könyvterjesztése. *Egyháztörténeti Szemle.* 14. 1. sz. 5-45.
- Kongreganisták kézikönyve* (1937). „Mária-kongregáció” szerkesztősége. Budapest.
- Löffler Fülöp (1925): *A Mária-kongregációk.* „Mária-kongregáció”. Budapest.
- Magyar katolikus almanach III.* (1929). Országos Katolikus Szövetség. Budapest.
- Mihalovics Zsigmond (1943): *A katolikus körök időszerűsége.* Középponti Katolikus Kör. Budapest.
- Petrás Éva (2013): Társadalmi tanítás és szociális kérdés. Az egyház társadalmi tanításának recepciója a katolikus értelmiség körében, 1931–1944. *Egyháztörténeti Szemle.* 14. 2. sz. 3–19.
- Simándi Szilvia (2017): Középpontban a közösség és a tanulás. *Létünk.* 47. 3. sz. 57–67.
- Szecskó Károly (1992): *Az Egri Katolikus Legényegylet története.* Tanulmányok Heves megye történetéből 12. [Heves Megyei Levéltár]. Eger.
- Szigeti Tóth János (2013): *A népfőiskola a XIX–XX. században. Szerepe és fejlődése a magyar művelődésben.* Magyar Népfőiskolai Társaság. Budapest.
- T. Kiss Tamás (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio.* 8. 1. sz. 3–14.
- Tengely Adrienn (2010): A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.* Center for Higher Education Research and Development Hungary. Debrecen. 385–390.
- Tengely Adrienn (2016, szerk.): *Az 1931. és 1942. évi egri egyházmegyei zsinatok.* MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet. Budapest.
- Tomka Miklós és Goják János (1993, szerk.): *Az egyház társadalmi tanítása. Dokumentumok.* Szent István Társulat. Budapest.

FÜLEP ÁDÁM

A MAGYARORSZÁGI KÖNYVTÁROSKÉPZÉS KIBONTAKOZÁSA KOVÁCS MÁTÉ (1906-1972) MUNKÁSSÁGÁNAK TÜKRÉBEN¹

Bevezetés

Tanulmányomban a hazai könyvtárosképzés történetének és fejlődésének kezdeti szakaszát szeretném bemutatni a magyarországi könyvtárügy kiemelkedő alakja, dr. Kovács Máté (1906–1972) könyvtárigazgatói és egyetemi tanári munkásságán (Fülöp, 1983) keresztül. Kovács Máté, aki a debreceni egyetemi könyvtár második nemzeti könyvtári rangra emelésénél és a hazai könyvtárosképzés megalapozásánál is egyaránt jelentős szerepet vállalt, sokoldalú és kiemelkedő munkájával a magyarországi könyvtárügy igazgatásában elévülhetetlen érdemeket szerzett. Célom, hogy tanulmányomban a vállalt téma főbb íveit Kovács Máté könyvtárigazgatói, s későbbi tanszékvezető egyetemi tanári tevékenységének fényében bemutassam.

A hazai könyvtárosképzés és könyvtárügy fejlődésének mérföldkövei Kovács Máté könyvtárigazgatói és tanszékvezető egyetemi tanári munkássága alatt

A könyvtárosok képzése Magyarországon az 1948/49-es tanév második félévében indult meg a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetemen² elsőként, immáron önálló, egyetemi szakként, azonban ekkor még saját, szervezett tanszék nélkül.³ A szak ötéves képzési idővel indult. Mindez Varjas Béla (1911–1985) nevéhez fűződik, aki ebben az időben (1949–1957) az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatója volt (Sebestyén, 2001). Az előadásokat és gyakorlatokat Varjas Béla mellett még a budapesti nagykönyvtárak, közülük is „elsősorban a nemzeti könyvtár, s ... az Egyetemi és Fővárosi Könyvtár vezető munkatársai tartották” (Fülöp, 1990, 14. o.). A szak elindítását a Magyar Köztársaság kormányának 260/1949. Korm. számú rendelete határozta meg, melynek értelmében

1 A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatásával készült.

2 A Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem (1921-1950) a Budapesti Tudományegyetem (1873-1921) jogutódja, amely 1950-ben vette fel az Eötvös Loránd Tudományegyetem nevet. Forrás: Eötvös Loránd Tudományegyetem, *Az Egyetem története* [online] = <https://www.elte.hu/content/az-egyetem-tortenete.t.4?m=18> [letöltve: 2018.01.03.]

3 A könyvtárosképzésnek önálló, saját tanszéke az Eötvös Loránd Tudományegyetem gyakorlatilag csak 1951 után volt. Varjas Béla a képzést így tanszékvezetői és egyetemi tanári kinevezés és cím nélkül indította el (Sebestyén, 2001).

a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a rendelet értelmében könyvtárosi képesítést lehet elnyerni (Magyar Köztársaság Kormánya, 1949).

A kezdetekben megfogalmazott törekvések értelmében olyan könyvtári és tájékoztatási szakemberek képzése volt a cél, akik felkészülten el tudják látni a különböző könyvtártípusok és tájékoztatási intézmények felsőfokú szakképzettséget igénylő munkaköreit (Kovács, é. n.). Mindezzel egy régen kialakult hiányt és egyre fokozottabban sürgető igényt igyekeztek pótolni, melyre korábban már művelődés- és könyvtárpolitikusaink egész sora rámutatott (Kovács, 1958).

A magyarországi könyvtárosképzés 1949-től 1963-ig datálható intézményesülési időszakában – tehát közel másfél évtized alatt – létrejöttek a könyvtárosképzés mai intézményei: felső szinten a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetemen és átmenetileg a Pedagógiai Főiskolán, középszinten pedig a debreceni és szombathelyi tanítóképző intézetekben és egyes könyvtárak szaktanfolyamain. A képzések elindulásától az 1965/66-os tanév végéig felsőszinten 1150 hallgatónál is többen szereztek könyvtáros diplomát, s 460-an folytatták még a tanulmányaikat ebben a tanévben. Középszinten – szintén 1966 júniusáig – 1350 fő végzett, és 800-an még tanultak könyvtári szaktanfolyamokon.

A felsőoktatási könyvtárosképzés tekintetében fontos megjegyezni, hogy a muzeális és közgyűjtemények mellett létrejövő újabb könyvtárak és könyvtártípusok a szakrészlegek és munkakörök formálódását hozták magukkal. Ez a folyamat természetesen a szakképzés differenciálódásának igényére is kihatott, külföldön és hazánkban egyaránt. A könyvtárak állománya és forgalma megnőtt, melyek mellett – kedvező módon – a különböző képzésekben résztvevők létszáma is tovább emelkedett. Az egyre sokrétűbb mindennapi feladatok hatékonyabb és gazdaságosabb elvégzéséhez kialakult a munkamegosztás, aminek eredményeként a munkaköröket szintenként specializálni kezdték. A könyvtárak a munkakörök szerint, az elvégzendő részmunkák jellegének és szintjének megfelelően felsőszintű, középszintű és alapszintű végzettséggel rendelkező munkatársakat igyekeztek alkalmazni. Mindezekkel párhuzamosan a könyvtárosképzés területén egyre inkább szükségessé vált, hogy az elsajátítandó ismeretek körét is bizonyos mértékig specializálják a szakképzettség egyes szintjein belül, az egyes könyvtártípusoknak és munkaköröknek megfelelően. A tendencia részeként a felsőoktatási könyvtárosképzés első évtizedeiben a tanulmányi rend is sokszor változott, az erősen ingadozó hallgatói létszám mellett (Kovács, 1958).

Kovács Máté e fentebb felvázolt folyamat immáron közvetlen és meghatározó alakítója 1956 után: a kétéves államtitkári megbízatása (Bényei, 2005), és az azt követő hétéves debreceni egyetemi könyvtárigazgatósága után lett: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszékének vezetőjeként ugyanis 1956-tól igazgatta a hazai könyvtárosképzés ügyét. A magyarországi szakmai közéletben tehát az egyetemi könyvtárigazgatóságát követően is jelentős szerepkörben maradt, hiszen a könyvtáros hallgatók egyetemi képzésével kezdett immáron közvetlenül is foglalkozni (Kovács, 1956a). Mindezt szintén nagyfokú intenzitással, óriási lelkiismeretességgel és odaadással, rá

valló, megkérdőjelezhetetlen szakmaisággal és profizmussal, valamint mérhetetlen alázattal, felkészültséggel és sokoldalúsággal látta el. Erről tanúskodik a budapesti, egyetemi tanszékvezetéséről szóló visszaemlékezések hosszú sora. Mindezek közül is talán az egyik legátfogóbban egykori tanítványa és a tanszékvezetői székben utóda, Fülöp Géza foglalta össze a neves könyvtártudós jelentőségét, szakmai és emberi nagyságát. Mint olvashatjuk a Fülöp Géza által írt, Kovács Máté könyvtár- és művelődéspolitikai tevékenységéről szóló tanulmányban, úgy vélekedett róla, hogy „felkészültségét, szervezőképességét, sokoldalú tudományos, oktatói és gyakorlati tevékenységének az eredményességét tekintve kevés hasonló akad a 20. századi ...” és „általánosságban az egész magyar könyvtár- és művelődésügy történetében. Mélyen humanista és demokratikus gondolkodásmódját, a néphez és a magyarsághoz való hűségét, ugyanakkor minden más nemzetet megbecsülő, s minden néppel jó kapcsolatot kiépítő és tartó, mindenkitől tanulni képes magatartását barátai, munkatársai és tanítványai már életében is nagyra becsülték és példának tekintették” (Fülöp, 1983. 5. o.). Gazdag és sokrétű munkásságát, emberi és szakmai mivoltát és jelentőségét ezért példaként állíthatjuk és idézzük ma is. A tanulmányommal ehhez az emlékezéshez is kívánok hozzájárulni, amikor Kovács Máté működésének az idejére tehető, a budapesti, egyetemi tanszékvezetése, illetve a korábbi, debreceni könyvtárigazgatósága alatti tendenciákat, folyamatokat és történéseket veszem górcső alá, és igyekszem a segítségükkel bemutatni és körüljárni a magyarországi könyvtárosképzés kezdeti időszakának történetét.

A szűken vett időszak, tehát Kovács Máténak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszékén betöltött tanszékvezetői megbízatása 1956–1972-ig, a sajnálatosan korán, 66 éves korában bekövetkező haláláig tartott. Szerepe és jelentősége – akárcsak a korábbi, debreceni könyvtárigazgatósága alatt is – „alapvetően meghatározó” volt (Sebestyén, 2001, 70. o.). Ezt a meghatározó szerepet abban foglalhatjuk össze, hogy az irányítása alatt a tanszék minden vonatkozásban valódi, jól működő, és a képzésnek méltó otthont adó egyetemi tanszékké érett, valamint hogy az ELTE Bölcsészettudományi Karának elismert és népszerű oktatási központjává vált. A visszaemlékezések elsőik közt hangsúlyozzák még az általa kidolgozott, szoros és hathatós együttműködések sorát, melyek a magyar könyvtáros szakma, a hazai könyvtárügy valamennyi szervével és intézményével kialakított jó viszonyban és nagyszerű összhangban valósultak meg.

Kovács Máté a korábban vezető nélkül maradt tanszék (Sebestyén, 2001) irányítását úgy vette át, hogy Köhalmi Bélát, aki a korára való tekintettel már nem vállalhatta a vezetői tisztséget, – szakmai érdemeinek megfelelően – egyetemi tanárrá kinevezik. S vezetésével ennek az intézménynek az élete is sikerre futott: a tanszéket, „a modern könyvtári szolgálat és szakirodalmi tájékoztatás korszerű tanműhelyévé és a könyvtártudományi kutatómunka bázisává fejlesztette” (Fülöp, 1983, 12. o.).

Fontos kapcsolódás, hogy 1956-ban jelent meg a magyar könyvtári törvény (1956. évi 5. sz. törvényerejű rendelet), illetve ennek végrehajtási utasítása,

amely a hazai könyvtárügyet alapvetően szabályozta. Mindennek a kidolgozásában kulcsfontosságú szerepe volt Kovács Máténak is (Kovács, 1956b).

Az 1956-os esztendő az akkori politikai események miatt amúgy is egy meghatározó és zűrzavaros év volt. Könyvtártudományi szempontból szintén jelentős, hogy ebben az évben jelent meg Sallai István és Sebestyén Géza szerzősége alatt „A könyvtáros kézikönyve” című összefoglaló kötet első kiadása is, 1956 a magyar történelem viharos időszakainak a vonatkozásában pedig az őszi forradalmi események láncolata miatt vált jelentőssé. Ami a vizsgálódásunk szempontjából fontos és sajnos szomorú emlékezni való, hogy a Könyvtártudományi Tanszék hallgatói közül többen is meghaltak, illetve eltűntek a forradalomban. Kovács Máté tanszékvezetősége azonban ezen hallgatók életének támogatására is kiterjedt, hiszen amikor 1957-ben eljárásokat indítottak a harcoló tanszéki diákok ellen, „példás bátorsággal” (Sebestyén, 2001, 71. o.) mentette meg őket.

Az ELTE Könyvtártudományi Tanszékének megerősödéséhez rendkívül pozitívan járult hozzá, hogy az 1956–1972 közötti vezetője, Kovács Máté 1957 elején az Országos Könyvtárügyi Tanácsnak (OKT) – ami később a Könyvtárügyi és Dokumentációs Tanács (OKDT) lett – elnökeként is tevékenykedni kezdett. Mindennek vonatkozásában fontos megemlíteni, hogy 1957 nyarán a Tanács Debrecenben, egy ott megrendezett ülésén részletesen is foglalkozott a hazai könyvtárosképzés és továbbképzés kérdéseivel, helyzetével és feladatkörével, amelyben elismerőleg tekintettek a felsőfokú könyvtáros szakképzésre (Sebestyén, 2001). S tekintve, hogy a könyvtárügy ezekben az időkben, az '50-es, '60-as években még nagyon fiatalnak számított hazánkban, szükségszerűnek és hasznosnak számítottak ezek a fórumok, amelyeken is – esetenként – egészen a terminológia tisztázásáig terjedő vita bontakozott ki (Futala, 1983).

Már 1958-at írunk, amikor hazánkban lezajlott az első könyvtártudományi doktori szigorlat. Ezt a már önmagában is jelentős eseményt szintén 1958-ban a hazai könyvtári szakma és képzés szempontjából még számos további, kapcsolódó és fontos történés követte. Ez év márciusában ugyanis Kovács Máté Kőhalmi Béla Kossuth-díjas egyetemi tanárral részt vett Prágában, a Károly Egyetem Könyvtártudományi Tanszékén egy, az egyetemi és főiskolai könyvtárosképzés időszerű kérdéseiről megrendezett nemzetközi konferencián. A szimpóziumon elsősorban az országok nagy részére jellemző problémák taglalásával foglalkoztak, amelynek eredményeként a jelenlévő országok képviselői együttesen megállapították, hogy a könyvtárügy és a könyvtárosképzés hasonló társadalmi, művelődésügyi és politikai rendszerek részeként működött. Az általános, minden országban azonos célok mellett azonban jelentős szervezeti, metodikai és tartalmi különbségek is fennálltak. A könyvtárosképzés – különös tekintettel is az Eötvös Loránd Tudományegyetem vonatkozásában – az első önálló, könyvtáros tanszék létrejöttének már az első éveiben meghatározó és megkérdőjelezhetetlenül fontos lépéseken volt túl a képzés céljainak, szervezeti struktúrájának, valamint a tartalmi és módszertani követelményrendszerének a kialakításában és fejlesztésében.

Az 1950-es évek Magyarországon és ELTÉ-n folytatott könyvtárosképzésen még nem alakultak ki általános, elfogadott és összefüggő tantervek, melyeknek az egyes egységei egymással harmonizáltak volna, átfedések és hiányosságok mutatkoztak bennük. Az '58-as konferencia mindezekre is válaszokat kívánt adni, megoldásokat keresett és talált is ezen említett hiányosságokra. Nagyon fontos rendszerjellemző, hogy a Szovjetunió kivételével nem voltunk egyedül ezzel a problémával: a rajtunk kívüli többi országban is ugyanis a második világháború után jöttek létre a könyvtártudományi tanszékek.

A képzésről folytatott eszmecsere „Ajánlásokban” foglalta össze a megoldási javaslatait és eredményeit, amelyek szakmai és művelődésügyi szempontból egyaránt hasznosak voltak. Hazai viszonylatban, a könyvtárosképzés egészéről ugyanis meglehetősen nagy bizonytalanság volt még ekkor a központi irányításban, a kulturális ügyek felsőbb vezetésében. A javaslatok egyik elsődleges elemként a képzés egységessé tételét fogalmazták meg és tűzték ki célul. Mint rögzítették, mindegy, hogy milyen könyvtártípus számára történik a képzés, a lényeg egy: a képzésnek alapjaiban egységesnek kell lennie. Hangsúlyos tényezőként emelték ki az elméleti és gyakorlati oktatás összehangolását, valamint a bibliográfiai oktatás tekintetében a technikai részletek oktatásán túl a vonatkozó szaktudományi, illetve ismeretelméleti és tudománytörténeti anyagok tanítását. Érdekes adalék napjaink könyvtárosképzési tendenciáinak a vonatkozásában is, hogy az egyszakosság vagy kétszakosság kérdéséről viszont már ekkor sem tudtak a tanácskozás tagjai egyértelmű döntést hozni, ugyanis a konferencia különböző országokból származó résztvevőinek erről a problematikáról merőben eltért az álláspontja (Sebestyén, 2001).

A hazai könyvtárosképzés történetének korai szakaszáról, az elindulás éveiről és évtizedeiről általánosságban megállapíthatjuk, hogy Kovács Máté nemzetközi, kiváltképpen is a környező országok felsőfokú könyvtárosképzési rendszereinek a megismerésével nyert tapasztalataival tudta jelentős mértékben tovább fejleszteni a könyvtári szakképzések itthoni rendszerét, különösképpen is az általa vezetett Könyvtártudományi Tanszéket.

Az 1958-as esztendőben elsőként rendeztek az ELTÉ-n egy intézményen belüli összejövetelt a végzett hallgatók számára, amin a tanszék tanárai, jelenlegi és egykori diákjai mellett a Művelődésügyi Minisztérium könyvtári osztálya is részt vett. A találkozó alapvető tanulságai között az alábbiak fogalmazódtak meg, amelyek szintén fontos kihatással voltak a fejlődés ezt követő irányának alakulására: a fiatal szakemberek a szakképzésen belül a könyvtártudományi tudományos kutatómunka jelentőségére hívták fel elsőként a figyelmet, ami mellett a mindenféle könyvtáros továbbképzési forma fejlesztése, valamint az elmélet és a gyakorlat fokozottabb összhangba hozatala merült fel, mint legfokozottabb igény és észrevétel (Sebestyén, 2001).

Kovács Máténak a képzés fejlesztésében végzett hathatós tevékenységét fémjelzi az a tény is, hogy midőn a könyvtáros szak és szakma ebben az időszakban még nem beszélhetett kiforrott, egységesen kimunkált és elfogadott diszciplínáról sem, ennek kidolgozását és pótlását is nagyban ő végezte el.

Egyrésről megalapozta a tanítható tudomány ismereteit, melyeket tantervbe foglalt, másrészt pedig a képzés elvi, elméleti és módszertani kimunkálását is elvégezte, ami a könyvtárügy valós problémáinak a kitapintásán, s mindezek szinkronjának a megteremtésén alapult (Tóth, 1983).

A hazai könyvtárosképzés kronológiájában következő fontos állomás az Országos Könyvtárügyi Tanács 1958-as, szintén Debrecenben megrendezett értekezlete volt, amelyen a könyvtárosképzés és továbbképzés akkori helyzetét, valamint a fejlesztés lehetséges, új irányait tárgyalták. A tanácskozás konklúziója a szakképzés és a továbbképzés szétválasztása lett. 1959-ben, Kovács Máté tanszékvezetésének harmadik, az Országos Könyvtárügyi Tanács élén eltöltött elnökségének pedig a második évében (Sebestyén, 2001) jelent meg a tapasztalatainak összegző tanulmánya, ami az OKT akkori könyvtárpolitikai helyzetben betöltött szerepét taglalta (Kovács, 1959). 1960-ban megindult a Könyvtártudományi és Módszertani Központ gondozásában „A könyvtárosképzés füzetei” címmel kiadott sorozat, melynek kötetei megírásában részt vettek a tanszék tanárai is (Sebestyén, 2001). 1961 szintén egy jelentős esztendőként vonult be a hazai könyvtárosképzés történetébe, ebben az évben lett ugyanis végzős az első évfolyam, amely immár teljes időtartamban Kovács Máté tanszékvezetése alatt tanulta ki a szakmát. Mindez magával hozta egy már valóban, egyre inkább letisztult és egységesült, részletesen kimunkált koncepció megírásának a lehetőségét is, amit Kovács Máté – a rá jellemző fáradhatatlan fejlesztési kedvvel s és töretlen céltudatossággal – meg is tett (Tóth, 1983): tanulmánya „Az oktatási reform és a könyvtárak” címmel látott napvilágot (Kovács, 1961).

Az 1961-es év könyvtári rendszerét amúgy önmagában is a megszilárdulás jellemezte, ugyanis a tudományos és szakkönyvtárak helyzete stabilizálódott, s néhány kivételtől eltekintve kialakultak és működni kezdtek a hozzájuk kapcsolódó hálózatok is. A könyvtárosképzés mögött álló, azt támogató könyvtárak fontosságáról, helyzetéről és tudományos munkásságáról – a korábban szintén Kovács Máté által vezetett debreceni egyetemi könyvtár példáján keresztül – a dolgozatom következő fejezetében kívánok bővebben is képet adni.

1961-hez kötődik egy másik fontos történés is, az ELTE Könyvtártudományi Tanszékének megjelent, „Az egyetemi könyvtárosképzés továbbfejlesztése” című kiadványa, amely a szakma oktatásának, valamint a saját, tanszéki kereteiben működő képzésének a múltját és jelenét taglalja, és veti számba a jövőre vonatkozó elképzeléseit. A könyv megállapításai szerint 1961-re már tisztázódtak a könyvtárosképzés céljai, és kialakultak az ehhez szükséges oktatási formák és módszerek is. Fontos kitételként olvasható továbbá, hogy az ismeretanyagon belüli arányok is a korszerű követelmények szerint, azoknak megfelelően alakultak ki. A könyvben összefoglalták több más között az oktatási formák öt kategóriáját is, amely így elsőként mondta ki a hazai könyvtárosképzésben a nappali tagozati, rendes levelező, kiegészítő levelező, rendes esti és kiegészítő esti tagozati képzéseket, amelyek öt, hat, három, hat és szintén három éven át tartottak.

Az ezt követő időkben – szintén Kovács Máté munkásságának áldásos hatására –, a '60-as évek derekára és végére egyre inkább kialakultak és körvonalazódtak az egyetemi könyvtársképzés legfőbb tárgyai is: könyvtárтан, olvasó- és olvasásismeret, könyvtártörténet, könyvismeret és könyvtörténet, bibliográfia és dokumentáció, tudományismeret és -történet. A tanszék nemzetközi kapcsolatokat kezdeményezett, és beindult a hallgatók publikációs tevékenysége is. Kovács Máté szárnyai alatt és vezérletével, országos szintűre tört a könyvtártudományi kutatások sora is, amelyeket a könyvtáros hallgatók és könyvtárosok egyre nagyobb önállósággal végezhettek. Létrejött egy egyetemi kutató-oktató csoport, akik bibliográfiák, tanulmányok és forrásszemelvények hálóját kezdték elkészíteni és felépíteni (Sebestyén, 2001). A neves tanszékvezető mindezen kutatóműhely keretein is túlmenően pedig „beadványokat szerkesztett és előjegyzéseket készített.” (Tóth, 1983, 41. o.) Mint minden ilyen elemzésében, a gondok felvázolásán túl azok megoldására is kidolgozott egy koncepciót, így a problémafelvetései sosem maradtak válasz és megoldási javaslat nélkül.

Kovács Máté tanszékvezetői munkásságát úgy foglalhatjuk össze, hogy nagyfokú szervezés, egységbe kovácsolás, ösztönzés és támogatás jellemezte, szakmai és emberi értelemben egyaránt. 1972-ben bekövetkezett váratlan halála ugyan megszakítani látszott ezt a folyamatot, emberi és szellemi nagysága azonban nem hagyta elfeledni. Kollégái, hallgatói, pályatársai és utódai számára fennmaradt a neve, emlékezete és példája, amely azóta is töretlenül él tovább. Az általa lefektetett alapok biztos kiindulópontot és támaszt biztosítottak a fejlődés ezt követő lépcsőfokainak, helyi és országos viszonylatban egyaránt.

Könyvtársképzés – szellemi háttér. Az egyetemi könyvtár fontossága és tudományos funkciói Debrecenben Kovács Máté könyvtárigazgatósága idejében

A felsőfokú könyvtársképzés helyszíneinek fontos és elengedhetetlen hátterintézményeit képezik az anyaintézményünkben működő felsőoktatási, egyetemi könyvtárak. Ezek példajaként szeretném bemutatni a debreceni egyetemi könyvtáron keresztül a könyvtársképzés szellemi háttéréül is szolgáló működésük és tudományos funkcióik.

Kovács Máté iránymutatásával és vezetésével mind az előző fejezetben bemutatott ELTE Könyvtártudományi Tanszéken, mind pedig az általa azt megelőzően irányított Debreceni Egyetemi (1949–1956), később pedig Akadémiai Könyvtárban (1952–1954) felpezsdült az ott dolgozók tudományos munkája és szakmai tevékenysége is. Minderről tanúskodik már egy 1951-es keltezésű támogatáskérő levele (Kovács, 1951), melyet – akkor még debreceni egyetemi könyvtárigazgatóként – a Magyar Tudományos Akadémia részére írt.⁴

4 A levél tanúsága szerint Kovács Máté szellemi és anyagi támogatást kért a Magyar Tudományos Akadémiától a könyvtári dolgozók tudományos kutató tevékenységéhez (Kovács, 1951).

A tudományos munka – akárcsak a könyvtár többi munkaterülete – szervezett formában működött az intézményen belül, vagyis azt a dolgozók munkaközösségben végezték. A tudományos munka profilozása következtében az előzetesen megállapított tárgykörök a könyvtár éves munkatervében is szerepeltek, a végzett munka minőségi és mennyiségi vonatkozásait a munkaközösség és a könyvtár vezetése pedig a saját megbeszélésein rendszeresen ellenőrizte.

1951-ben a könyvtárigazgató vezetésével összesen már heten végeztek különböző könyvtártudományi, bibliográfiai gyűjtő- és kutatómunkát. Közülük is a legjelentősebb kutatási témát említve, ilyenformán vette kezdetét Kovács Máté keze alatt a Debreceni Bibliográfia elkészítése, aki ezen túlmenően még egy irodalomtörténeti kutatómunkát is folytatott. A későbbi könyvtárigazgató (1956–1980), Csűry István a könyvtártudomány korabeli, legújabb problémáiról végzett kutatásokat, „a korszerű munkaszervezés problémái a könyvtári üzemenél” címmel. A legtöbben azonban elsősorban helyi, debreceni vonatkozású témában folytattak kutatásokat (Kovács, 1951).

A tudományos munkát is végző könyvtárosok munkáinak közzététele számára közvetlen megjelenési hely lett 1953-tól az egyetemi könyvtár évkönyve. Ennek már a legelső, 1953-as számában a könyvtárigazgató mellett több dolgozó írása is napvilágot látott: Kovács Máténak a magyar könyvtárügy országos szervezetének időszerű kérdéseiről írt tanulmányán túl Csűry Istvánnak a könyvtári munka tervezéséről szóló értekezése, Maller Sándornak az egyetemi könyvtárak olvasószolgálatáról készített írása, Ember Ernőnek az ajánló bibliográfiákról és a tudományos könyvtárakról szóló tanulmánya, Sarkady Idának pedig a címléírás szabványairól szóló értekezése. Szintén ebben az első évkönyvben jelent meg Módis László egy nagyobb lélegzetvételű tanulmányának az első nagyobb egysége is, a könyvtár történeti adataiból (Kovács, 1954).

Az 1954-es évkönyvtartalomjegyzékét és oldalait böngészve még több könyvtári dolgozó közreadott tudományos munkájára lelhetünk rá. Ebben a kötetben jelent meg Kovács Máténak az egyik legismertebb írása, „Könyvtáraink jelentősége a művelődéspolitikában” címmel. Szintén ebben a számban lett közzétéve még Módis László, Ember Ernő, Csűry István, Maller Sándor, Varga László, Sarkady Ida, Bertók Lajos és Futala Tibor egy-egy munkája is (Kovács, 1955a).

Szintén ehhez az esztendőhöz kötődik az 1954-es évkönyv második részeként a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések című bibliográfiájának a megjelenése is. A kötet 1914 és 1950 között öleli fel a pályamunkákat (Kovács, 1955b).

A könyvtár 1955-ös és 1956-os évkönyveiben további számos tudományos munka jelent meg a tudományos műhelyként is funkcionáló egyetemi könyvtár dolgozóitól. Az 1955-ös esztendőhöz kötődik Módis Lászlónak a tájbibliográfiák ügyéről szóló tanulmánya, és szintén az 1955-ös évkönyvben publikálta a könyvtárigazgató, Kovács Máté is az egyik közismert írását, mely a „Egyetemi és főiskolai könyvtáraink korszerű feladatai és szervezeti kapcsolatai” címen jelent meg (Kovács, 1955a.).

Az 1956-os évkönyvben leginkább a könyvtár helyzetképét megrajzoló tanulmányok láttak napvilágot, úgy, mint Csúry Istvánnak „A könyvtár, mint a bibliográfiaszerkesztés műhelye” című munkája és Kiss Sándornak a Tiszántúli Református Egyházkerületi Könyvtárában található magyar történeti tárgyú kéziratokat bemutató írása (Kovács, 1957).

Mindezekben a sikerekben és eredményekben pedig elvülhetetlen érdemei vannak az akkori könyvtárvezetésnek, Kovács Máté irányításával: humanizmusa, munkatársai és beosztottjai felé irányuló nagyfokú bizalma, kollégáit tisztelő, megbecsülő és szerető jellemvonásai miatt a könyvtár későbbi vezetése is bizalommal fordult és fordulhatott felé segítségért, ahogyan tett Csúry István is. Nem maradt magára a gondokkal, hanem tudta, hogy „abszolút bizalommal lehet Kovács Máté iránt, aki továbbra is érdeklődéssel, féltő gondnal és az általa nyújtott jótanácsokkal támogatta a könyvtárat” (Korompai, 1997, 61. o).

Láthatjuk tehát, hogy Kovács Máté szellemi irányításával és a könyvtár 1953-ban elindított évkönyv-sorozatával hogyan is kapott erőre a dolgozók tudományos munkássága, – támogatva és mintegy eszmei háttérbázist adva ezzel is a könyvtárosképzésnek – és mik voltak azok az első és legfontosabb munkák, melyek maradandó és szakszerű karképként maradtak fenn az utókor, a kor után kutatók és érdeklődők számára.

Összefoglalás

Láthatjuk tehát, hogy a hazai könyvtárosképzés története Kovács Máté könyvtárigazgatói és tanszékvezető egyetemi tanári tevékenysége alatt, az 1949-ben való elindulásától és kibontakozásától kezdve milyen fejlődési pontok mentén haladt keresztül, s vált önálló egyetemi szakká. A témával kapcsolatos kutatásaim jelenlegi eredményeit összefoglaló tanulmányában e fejlődésnek a menetét kívántam felvázolni, amelynek remélem, hogy sikerült eleget tennem. A téma bővebb feldolgozását a kutatásom további előre haladása folyamán szeretném még megtenni.

Irodalom

- Bényei Miklós (2005): A könyvtárigazgató. (Tudós tanárok, tanár tudósok). In: Bényei Miklós: *Kovács Máté*. OPKM, [Budapest]. 30.
- Futala Tibor (1983): Kovács Máté és a magyar könyvtárügy. In: Szelle Béla (szerk.): *Kovács Máté emlékkönyv*. MKE, Budapest. 27-38.
- Fülöp Géza (1983): Kovács Máté pályája, művelődés- és könyvtárpolitikusi tevékenysége. In: Szelle Béla (szerk.): *Kovács Máté emlékkönyv*. MKE, Budapest. 5-16.
- Fülöp Géza (1990): Haraszthy Gyula a tanító és a példaadó. *Könyvtári figyelő*. 36. 1-2. sz. 14.

- Korompai Gáborné (1997): Kovács Máté, mint a Debreceni Egyetemi Könyvtár igazgatója. In: Suppné Tarnay Györgyi (szerk.): *Könyv és könyvtár*. 18. KLTk, Debrecen. 61-62.
- Kovács Máté (1951): *Levél a Magyar Tudományos Akadémia I. Osztálya részére*. Kézirat. DEENK Kézirattár, 291/1 MS 183 KM, 1951.
- Kovács Máté (1954): Összefoglaló jelentés a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának 1953. évi működéséről, fejlődéséről és állapotáról. In: *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának évkönyve 1953*. Debrecen. 3. Kézirat. DEENK Kézirattár.
- Kovács Máté (1955a): Összefoglaló jelentés a könyvtár 1954. évi működéséről, fejlődéséről és állapotáról. In: *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának évkönyve 1954*. Debrecen. 33. Kézirat. DEENK Kézirattár.
- Kovács Máté (1955b): *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Könyvtárának évkönyve 1954. 2. rész: a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914-1950*. Debrecen. Kézirat. DEENK Kézirattár.
- Kovács Máté (1956a): *Jegyzőkönyv a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárvezetői munkakörének átadásáról*. Kézirat. DEENK Kézirattár, 297/1 MS 183 KM, 1956 865/14/17/1956.
- Kovács Máté (1956b): *A magyar könyvtári törvény alapelvei, célkitűzései és művelődéspolitikai jelentősége*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 181-201.
- Kovács Máté (1957): Összefoglaló jelentés a Debreceni Egyetemi Könyvtár 1956. évi működéséről. In: *A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárának évkönyve 1956*. Házi soksz. Debrecen. 7. Kézirat. DEENK Kézirattár.
- Kovács Máté (1958): *A könyvtárosképzés helyzete és főbb problémái*. Kézirat. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattár, Fond 210/121/1.
- Kovács Máté (1959): Az Országos Könyvtárügyi Tanács a mai magyar könyvtárpolitikában. *Könyvtáros*. 10. 2. sz. 90-92.
- Kovács Máté (1961): Az oktatási reform és a könyvtárak. *Könyvtáros*. 11. 1. sz. 1-6. Kovács Máté (é.n.): *A könyvtár szak tanterve*. Kézirat. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattár, Fond 210/103/1.
- Magyar Köztársaság Kormánya (1949): A Magyar Köztársaság Kormányának 260/1949. Korm. számú rendelete az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában, 2. \$. *Köznevelés*. 3. 1. sz.
- Sebestyén György (2001): *Az egyetemi könyvtárosképzés ötven éve: az ELTE Könyvtártudományi Tanszékének rövid története*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 198.
- Tóth Gyula (1983): Kovács Máté, a pedagógus és példaadó. In: Szelle Béla (szerk.): *Kovács Máté emlékkönyv*. MKE, Budapest. 39-50.

ISKOLAKUTATÁS, PEDAGÓGUSKUTATÁS

TURÓS MÁTYÁS

AZ ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ HATÉKONYSÁGÁNAK MÉRÉSE TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSBEN¹

A szocializáció és a moralitás vizsgálatai

A társadalomtudományokban a szocializáció fogalma a XIX. század végén jelent meg. A huszadik század elejétől, a gyermektanulmányi mozgalom kibontakozásával az intelligenciavizsgálatok mintájára a szocializációs ágensként is értelmezett erkölcsi gondolkodás színvonalának felmérésére is jelentek meg vizsgálatok, főleg Európában és Észak-Amerikában (Wood, 1915; McGrath, 1923; Edwards, 1965). Az 1920-as években, Amerikában és Németországban indult meg a magatartás morális szempontból történő, fogalmak és normák ismeretén, eszményképek vizsgálatán és morális rangsoroláson keresztüli egzakt elemzése. A kor nevelési gyakorlatában az erkölcsi normák személyiségben történő kiépítése nagyrészt intellektuális alapokon és vallásos jellegű oktatási folyamat keretében valósult meg (Bryant, 1900; Coe, 1904; Riordan, 1912): a nyugati gondolkodást ekkor a természettudományos felfedezések és a felvilágosodás intellektualista eszméinek hatása jellemezte, így az értelem korlátlan lehetőségeinek feltételezésével a moralitás alakulását is döntő mértékben értelmi feltételek függvényeként határozták meg.

Magyarországon a mérés és módszertani kultúrája ehhez a trendhez kapcsolódva², de a szocialista társadalmi rend keretei között bontakozott ki, szinte egységes nomenklatúrával. Az intézményes szocializációnak és eredményességének kérdéseit neveltségi szintvizsgálat (Majzik, 1963a, 1963b), nevelési-eredmény-vizsgálat (Majzik, 1972, 1984; Hunyady, 1976; Füle, 1987; Szekszárdi, 2001; Majzik, 2004), nevelési vizsgálat (Hercz, 2003), nevelépszichológiai vizsgálat (Gilly, 1976; Kósáné, Porkolábné és Ritoók, 1984; Kozéki, 1985; Lőrinczné és Varga, 1989; Járó, 1990; Kósáné, 2001, 2015) megnevezésekkel vizsgálták. Az empirikus felmérések mellett a vizsgálatok elméleti alapjairól és kutatási módszereiről is több magyar nyelvű (Majzik, 1963a, 1963b; Bábosik és Nádasi,

1 A tanulmány megjelenését az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú "Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen" projekt támogatta.

2 A módszertani szempontból is intellektualista szemléletet kritikák is érték. „A tanulók világnézeti szintjének és erkölcsi arculatának leírásában helyenként azok tudati összetevői, az intellektuális jelleg dominált”, „A követelményrendszer túlzott arányban tartalmazott intellektuális követelményeket („Ismerje...”, „tudja...”, „Győződjék meg róla”... „Lássa be...”, stb.), és ez a 6-10 évesek korosztályában a nevelőmunka tekintetében torzulásokhoz vezetett (Majzik, 1989. 13-14. o.).” A vizsgálatok módszereinek vitatottsága ellenére érték, hogy a 6-18 évesekről először készült ilyen jellemzés.

1970; Bábosik, 1976; Bíró, 1976; Füle, 1987; Majzik, 1989; Szekszárdi, Horváth, Buda és Simonfalvi, 2000; Hercz, 2005) munka jelent meg.

Nemzetközi viszonylatban nem alakult ki ernyőfogalom, a kutatások a kezdetektől napjainkig a szocializáltság egyes faktoraira, például a morális gondolkodásra, a fegyelmezettségre, az empátiára, a segítőkésziségre, a szociális kompetencia összetevőire irányulnak (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka és Lendrum, 2010; Paciello, Roberta, Tramontano, Cole és Cerniglia, 2013; Campbell és mtsai, 2016; Halle és Darling-Churcill, 2016; Jones, Zaslow; Thomson és mtsai, 2017; Kasik és mtsai, 2018). A metodikai érdeklődés az általános kérdések mellett leginkább a szociális háttérfaktorok szerepére, az intézményi hatásrendszerre, az iskolamodell-eredményességre irányul (Boonen, Van Damme, és Onghena, 2013; Ning és mtsai, 2015). A következőkben néhány példa illusztrálja a hasonlóságokat és különbségeket a magyar és nemzetközi vizsgálatok fejlődéstörténete között.

Magyar vizsgálatok az 1960-as évektől a rendszerváltásig

Magyarországi megjelenésekor a nevelésieredmény-vizsgálat a szocialista emberkép neveltségértelmezése és makarenkói szempontok szerint elsősorban a tanulói csoportok politikai állásfoglalásának, közösség-irányultsága ideológiai vonatkozásainak, közös munkához való viszonyának, kezdeményezőképességének vizsgálatát jelentette. A marxista nevelésmélet egyidejűleg és határozottan közvetítette a sokoldalúság humanista eszményét³, a politikai célszerűségnek alárendelt pedagógiai logikát⁴, az „ami van, és aminek lennie kellene” képzetét (Ágoston, 1956, 1961. 78-94. o., 1970), a nevelés tervezhetőségét (vö. Juhász, 1962). A Művelődésügyi Minisztérium az 1959/60-as év végére egy olyan munkaterv és egy teljes Nevelési Terv elkészítését sürgette, amelytől a szocialista emberré formálás céljának elérését várták. Az ebben ismertetett neveltségiszint-vizsgálat az előzménynek számító kutatási beszámolónál kevésbé volt reális, idealizáló elemeket hordozott, közelített a szocialista nevelési eszmény tartalmához (Majzik, 1989). A politika irányából erőteljesen érkező

3 *„Az emberek nem egyformák, nem szabad sablonra nyírni őket, egyéni képességeiket fel kell fedezni, és azoknak megfelelő neveléssel kell eljuttatni őket a fejlettség legmagasabb fokára.” és „...az általános iskola felső tagozatában a mindenkire nézve azonos tantervi törzssanyagon kívül már szerepelniük kellene szabadon választható tevékenységeknek (elméleti, technikai, gyakorlati, művészeti tevékenységeknek), amelyek egyrészt alkalmat nyújtanának a tanulóknak, hogy kipróbálják az egyéniségüknek legmegfelelőbbet...”, valamint „Pedagógiánk alaptétele, hogy az egyén mindenekelőtt a szocialista közösség tagja, és ugyanakkor - éppen ezáltal - egyszeri, utánozhatatlan, gazdag és szabad egyéniség (Ágoston, 1970. 21-22. o.).”*

4 *„A pártosság elve alapján a marxista pedagógia megengedhetetlennek tartja a polgári pedagógia úgynevezett objektivista értékelését, amely eltekint e pedagógia osztálygyökereitől, elvtelenséghez, eszmei ürességhez, a kommunista nevelés elméleti lefegyverzéséhez vezet.” „A pártosság és a tudományosság egy és ugyanaz, egymástól elválaszthatatlan (Ágoston, 1970. 19. o.).”*

igényekkel és elvárásokkal összefüggésben (vö. Sáska, 2015) nevelésen ekkor jellemzően a világnézetre orientálást értettek, amit a gyakorlatban lényegében az életkori sajátosságok figyelembevétele nélkül folytattak. Ennek megfelelően a korabeli vizsgálatok (Hunyady, 1976) főleg közösségi élettel kapcsolatos nézeteket és világnézeti irányultságot vizsgáltak kérdőíves alapon, például az általános iskola 3. osztályosainak körében.

Ma már csak sejthetjük, hogy a vizsgált 3. osztályosok értették-e azokat a kérdéseket, amelyek céloksággal, a világ megismerhetőségével, egységével, szellem és anyag viszonyával, vagy a vietnami gyerekekkel való szolidaritás szükségességével foglalkoztak, mindenestre az ezekre adandó konform válaszok⁵ alapján ítélték meg neveltségüket. A mérések tartalmi és módszertani elégtelenségét és szakmaiatlanságát maguk a vizsgálatot végzők is megállapították (Hunyady, 1976. 317. o.) és kijelentették, hogy azok a szakma és nevelésméleti szakemberek állásfoglalásának ellenében, politikai követelményeknek való megfelelésből készültek (Majzik, 1989. 8. o.).

Magyar vizsgálatok a rendszerváltást követően

A rendszerváltozással a vizsgálatok különböző mértékben és eltérő fokozatossággal tartalmi és módszertani szempontból is megváltoztak. A politikai ideológia teljesen és azonnal kiszorult a vizsgálatokból, a módszertani repertoár azonban – bár bővülni kezdett – nagyrészt változatlan maradt. A tanulói csoport, évfolyam és iskola szintjén megvalósuló felmérésekben ugyanis a következtetéseket szinte kizárólag kérdőíves kikérdezéssel gyűjtött adatok alapján leíró statisztikával vonták le (Majzik, 1960; Majzik és Hunyady, 1970; Majzik 1971; Hunyady, 1976; Szatmári, 1989; Liptákné, 1999; Domokos, 2000a, 2000b; Kozák, 2000; Ligeti, 2002; Hercz, 2003; Sárváry, 2003; Duró, Kékes-Szabó és Pigler, 2005; Nanszákné, 2015). Ez a gyakorlat színesedett, mikor egyes felmérések (Szatmári, 1989; Domokos, 2000a, 2000b) – feltételezhetően a nemzetközi vizsgálatok gyakorlatának hatására – már figyelemmel voltak szociális háttér-faktorokra, és a méréshez több módszert, az értékeléshez a faktoranalízist és általában a matematikai statisztikát is használták, vagy az azzal kapcsolatos módszertanra tettek ajánlásokat (Lénárd, 2001; Rapos, 2001; Szekszárdi, 1994, 2001; Hercz, 2003, 2005; Duró és mtsai, 2005).

Ezek alapján is indokolt ma arra következtetni, hogy a csak leíró statisztikai eredményeken, vagy az erkölcsi-társadalmi vonatkozásban kis szimptómaértékű mutatók, például szociometriai jellemzők felhasználásával nyert adatokon nyugvó, illetve a morális gondolkodás színvonalát önbevallással, önkritikával, különböző kategóriákba történő önbesorolással megállapító mérések nem elégségesek a magatartás minősítéséhez és a nevelési eredmények megállapításához. Arra, hogy az ilyen vizsgálatokból nyerhető megállapítások

5 „Az elvárt, helyes választ adók aránya 40 és 61 százalék közötti (Hunyady, 1976. 320. o.).”

korlátaik jelentősek, néhol maguk a felmérést végzők is rámutattak (Szekszárdi, Horváth, Buda és Simonfalvi, 2000. 475. o.).

Nemzetközi vizsgálatok az 1960-as évektől

A vizsgálati kultúrában a kérdőíves felmérések mellett már a század első harmadában megjelent a morális problémák képek és történetek általi (McGrath, 1923. 20-77. o.) megítéltetése⁶, továbbá a kutatási módszerek annak felismerésével is finomodtak, hogy a viselkedés szélsőséges helyzetekben való mérése nem adhat általános érvényű eredményeket, és egy destruktív helyzet által támasztott erkölcsi kihívás a tanulók erkölcsi állóképességét jelentős mértékben felülmúlhatja (Edwards, 1965). Az 1960-as évektől a szocializációban történő előrelépés szociális háttérfaktorok általi meghatározottságának jelentősége olyan példák alapján került előtérbe, miszerint a kreatív gondolkodás színvonala társadalmi-gazdasági háttér függvénye, vagyis a jómódú gyerekek jobb eredményeket érnek el az ezt vizsgáló teszteken (Ogletree és Ujlaki, 1973). Ezzel együtt empirikus vizsgálatok alapján továbbra is egyértelműnek tűnt, hogy a moralitás az intellektus függvénye, vagyis morális gondolkodás és morális cselekvés között pozitív összefüggés van (Blasi, 1980): morális vonatkozású cselekedet csak döntési helyzetben állhat elő, vagyis az egyéni választás lehetőségének még a cselekedetet megelőzően adotttnak kell lennie, vagyis a választás ismereteket feltételez, amiből következően az ismeretek jobb minősége és nagyobb mennyisége elősegíti az akarati és morális szabadság magasabb fokainak elérését. Ez a gondolat is hozzájárult a morális döntéshozatal (Colby és Kohlberg, 1987), a proszociális magatartás, a gyerekek sajátmotívum értelmezése (Eisenberg, Cameron, Pasternack és Tyron, 1988) vizsgálatainak térnyeréséhez.

Figyelemreméltó, ahogyan a kutatási módszerek között a standardizált tesztek, a morális szituációk megítéltetése (Grueneich, 1982) mellett egyebek, például a megfigyelés (Kagan és Kolowski, 1988) is egyre nagyobb szerepet kaptak. Ezek tanulsága az újabb magyar vizsgálatokéval találkozik: az ankét jellegű módszereken nyugvó felmérések és eredményeik tartalmi szempontból megkérdőjelezhetők, ha azokban az esetekben, ahol a morális gondolkodás

6 A kérdőívek jellemzően nem önbesorolók, önminősítők, hanem nyílt kérdéseket tartalmaznak. Például: „Mit tennél, ha a játszótársad eltörné a sakktábládat?; Helytelen olyan emberről beszélni, akit nem szeretsz?; Mit gondolnál, ha egy kisfiú azt mondaná: „Nincs is Isten”?; Bűn hógolyózni, ha megtiltották?; Helytelen káromkodni, ha senki sem hallja? (McGrath, 1923. 167. o.).” A képek és történetek a vizsgált korosztály életkorához illő, általában valaki más döntését elbíraltató élethelyzetek. A történet esetében például: „Mama és papa megtiltották a 8 éves Marynek, hogy a 3 éves testvérét, John-t felemelje, mert túl nehéz, és ő maga is megsérülhet. Egy nap, miközben Mary és John kint játszottak a házuk előtt, egy autó az úton nagyon gyorsan közeledett feléjük. John majdnem kifutott elé, ezért Mary a karjába vette, és visszavitte a járdára. Mary engedetlen volt? Igen, vagy nem? Miért? (McGrath, 1923. 21. o.).”

és a morális cselekvés nem esik egybe, kizárólag az erkölcsi ismeretek mennyiségéből és színvonalából vagy az azzal kapcsolatos önértékelésből kívánnak következtetni a magatartás vagy a jellem morális minőségére. Ez vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy – mint ahogyan egyoldalúan, csak a moralitással kapcsolatos ismeretek bővítésével nem alakítható a jellem és az azon alapuló magatartás sem – önmagában a morális gondolkodás vizsgálata nem elegendő a moralitás jellemzéshez.

Nemzetközi vizsgálatok a XXI. században

Az újabb empirikus nevelés- és iskolakutatások a tanulói kogníció mellett a szociális és affektív területekre is nagy hangsúlyt fektetnek, kiterjedtek az iskola, a pedagógusok, az osztályközösségek szocializációt, személyiséget érintő hatásvizsgálatai (Opdenakker és Van Damme, 2000)⁷, és az iskolához való viszonyulás vizsgálatai (Thomson és mtsai, 2017) is. Az egyértelmű irányok mellett a mérésmetodológiával foglalkozó irodalomban azonban jelen van az útkeresés, ami a szociális képességcsoportok definiálásának és mérésének újabb és újabb modelljeiben érhető tetten (Bain, 2006; Campbell és mtsai, 2016; Darling-Churchill és Lippman, 2016; Halle és Darling-Churchill, 2016; Jones és mtsai, 2016). Az intézményes nevelés hatékonyságmérésének összképe a jelenben többpólusú: a területnek nemzetközi viszonylatban a kezdeti magyar vizsgálati kultúrától eltérően nem voltak egységes konceptuális keretei. Az újabb vizsgálatok értékei közé tartozik, hogy a szerzők saját empirikus eredményeiket gyakran vetik össze más empirikus eredményekkel, illetve a módszertani kultúrára a differenciáltság áthagyományozódása jellemző (Tasimi, Johnson és Wynn, 2017). A magyar és nemzetközi vizsgálatok közötti különbség (1. ábra) módszertani és tartalmi szempontból jelenleg fennáll.

⁷ Ez a nemzetközi tendencia megjelent a hazai kutatások között is. *„Munkámban az utóbbi módon, mint a tanulói személyiséget és környezetét ért hatásokat és azok eredményeit vizsgálom a nevelést. Bizonyított tény, hogy a gyermekek fejlődésére, gondolkodására, személyiségére és teljesítményére legnagyobb mértékben a család hat, véleményem szerint azonban a társadalmi változások hatására napjainkban egyre jelentősebbé válik az iskola és a kortárs csoport szerepe (Hercz, 2003. 60. o.).”* Itt a nevelési eredményvizsgálat értelmezési területéhez tartoznak az iskolához, az osztályközösséghez, az értékeléshez, vagy a tanuláshoz való viszony (Hercz, 2003. 61. o.) vizsgálatai. Egy iskolamodell pedagógiai hatásrendszerének – az összehasonlíthatóságot és értékelést biztosító – részletes feltérképezésére magyar vonatkozású példák is vannak (Falus, 2006).

	Magyar			Nemzetközi		
	<i>Jellemző módszertan</i>	<i>Főbb vizsgált területek</i>	<i>Irodalom</i>	<i>Jellemző módszertan</i>	<i>Főbb vizsgált területek</i>	<i>Irodalom</i>
1960-1980	Kikérdezés Kategorizációba történő önbe- sorolás Leíró statisztika	Politikai vélekedés Munkához való viszony Szocialista erkölcs	Majzik 1963a, 1963b, 1972; Hunyadi 1976	Kikérdezés: morális szituációk megítéltetése Szociális háttér- faktorok feltárása	Morális gondol- kodás Proszociális magatartás	Edwards 1965; Ogletree és Ujlaki 1973; Blasi 1980
1980-2000	Kikérdezés Szociális hát- tér feltárása Matematikai statisztika	Morális gondolkodás, attitűdök	Szatmári 1989; Liptákné 1999; Domokos 2000a, 2000b; Kozák 2000	Morális döntés képek, történetek alapján Megfigyelés Matematikai statisztika	Morális döntés- hozás Tanulói motívu- mok Proszociális magatartás	Colby és Kohlberg 1987; Eisenberg, Cameron, Pasternack és Tyron 1988
2000 után	Kikérdezés Szociális hát- tér feltárása Matematikai statisztika	Morális gondolkodás Iskolához, tanuláshoz való viszony	Hercz 2003, 2005; Sárváry 2003; Nanszákné 2015	Komplex módszerek Osztály- közösségek, pedagógusok, iskolamodellek hatásvizsgálatai	Kognitív, szoci- ális és érzelmi területek komp- lex vizsgálatai	Opdenakker és Van Damme 2000; Bain 2006; Campbell és mtsai 2016; Jones és mtsai 2016

1. ábra: Példák a szocializációval kapcsolatos iskolai kutatásokra magyar és nemzetközi viszonylatban 1960 és 2018 között

Vizsgálatok a jövőben

Bár a témát a XX. század első évtizedeinek magyar vonatkozásában a tanulmány nem kutatta, az iskolai szocializáció eredményességének mérései a magyar és a nemzetközi irodalomban kimutathatók, történetileg folytonosnak tekinthetők. A magyar felmérések az 1960-as évektől „neveltségi szintvizsgálat”, „erkölcsi tudatossági szintvizsgálat” megnevezésekkel folytak, eleinte ideológiai értelemben terheltek, módszertani szempontból kevésbé differenciáltak voltak⁸. A nyolcvanas évektől fokozatosan változtak a módszertani keretek: a pluralizálódással egy időben a nevelési eredményen általában már nem hierarchikusan elrendezett befejezett állapotokat, hanem állandóan kibomló tendenciákat, a morálisgondolkodásban és morális cselekvésben való előrelépést értettek, továbbá bővült a módszertani repertoár is. Ezt tükrözte a „neveltségi szint” kifejezés visszaszorulása mellett a „nevelési eredmény” és „nevelési vizsgálat” elnevezések használata, valamint az, hogy a felmérések már egy-egy osztály énképére, a tanulók iskolához, tanuláshoz, diáktársakhoz és tanárokhoz való viszonyára, az iskoláról való gondolkodásra, a tárgyi és érzelmi környezetről alkotott vélekedésekre is irányultak. A nemzetközi gyakorlat a magyartól eltérő módon fejlődött, tartalmi kereteire a társtudományok irányzatai, módszertani kereteire a nagyobb fokú differenciáltság jellemző. A szerzők különbséget tesznek az iskola szocializáló hatása, a tanulók szocializáltsága, a nevelőmunka eredményessége, a tanulók iskolához való viszonyának vizsgálata között, miközben a mindezeket befolyásoló háttérfaktorok, az intézményi pedagógiai hatásrendszer leírásaira, és mérésmetodológiai kérdésekre nagy hangsúlyt fektetnek, ami a hazai megoldásokat is befolyásolhatja.

Irodalom

- Ágoston György (1956): Világnézet és világnézeti nevelés. *Köznevelés*. 12. 25-28.
- Ágoston György (1961): *A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ágoston György (1970): *Az emberi sokoldalúság marxista eszménye*. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest.
- Bain, A. (2006): The Development and Validation of an Informal Rating Matrix to Measure Social Skills in Early Adolescents. *Educational Psychology*. 11. 3-19.
- Bábosik István és M. Nádasi Mária (1970): Az erkölcsi magatartás kutatómódszertani kérdései. *Magyar Pedagógia*. 10. 1. sz. 79-85.
- Bábosik István (1976): Az erkölcsi irányultság és a magatartás összefüggéseinek vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 4. 358-370.

8 Később a kezdeti munkában is részt vevő szerzők a vizsgálatokat tartalmi és módszertani vonatkozásban jelentős mértékben fejlesztették (pl. Majzik, 2004).

- Bíró Katalin (1976): *Erkölcsei tudatossági szintvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Blasi, A. (1980): Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*. 88. 1-45.
- Boonen, T., Van Damme, J. és Onghena, P. (2013): Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*. 25. 1. sz. 126-152.
- Bryant, S. W. (1900): *The teaching of morality in the family and the school*. Macmillan. New York.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. és Darling-Churchill, K. E. (2016): Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45. 19-41.
- Coe, G. A. (1904): *Education in religion and morals*. F.H. Chicago. Revell.
- Colby, A. és Kohlberg, L. (1987): *The measurement of moral judgment*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Darling-Churchill, K. E. és Lippman, L. (2016): Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45. 1-7.
- Domokos Tamás (2000a): Magatartás és viselkedéskultúra a 7. osztályban - Miskolc: Kutatási beszámoló. *Miskolci Pedagógus*. 7. ksz. 1-42.
- Domokos Tamás (2000b): Neveltségi szint vizsgálat 10. évfolyamon, kollégiumi klímamérés. *Miskolci Pedagógus*. 9. ksz. 4-40.
- Duró Lajos, Kékes Szabó Mihály és Pigler László (2005): *A pedagógiai gyakorlat pszichológiája. Nevelés és értékkutatás*. BBS-INFO. Budapest.
- Edwards, J. (1965): Some Studies of the Moral Development of Children. *Educational Research*. 3. 200-211.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Pasternack, J. és Tryon, K. (1988): Behavioral and sociocognitive correlates of ratings of prosocial behavior and sociometric status. *The Journal of Genetic Psychology*. 149. 1. sz. 5-15.
- Falus Iván (szerk.) (2006): *Miért jó egy alternatív iskola? Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai hatásrendszerének empirikus vizsgálata*. Gondolat. Budapest.
- Füle Sándor (1987): *A nevelési eredmények vizsgálata*. Továbbképzési füzetek 1. Budapesti Tanítóképző Főiskola. Budapest.
- Gilly, M. (1976): *Az énkép, a szociális kép és az iskolai előmenetel összehasonlító vizsgálata 10-12 éves tanulónál*. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai Szociálpszichológia*. Gondolat. Budapest.
- Grueneich, R. (1982). The development of children's integration rules for making moral judgments. *Child Development*. 53. 4. sz. 887-894.
- Halle, T. G. és Darling-Churchill, K. E. (2016): Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45. 8-18.

- Hercz Mária (2003): A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. *Magyar Pedagógia*. 103. 1. sz. 57-80.
- Hercz Mária (2005): Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. *Iskolakultúra*. 4. 102-107.
- Hunyady Györgyné (1976): *Közösségi nevelés*. In: Zrinszky László (szerk.): *A világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés egysége. Nevelési eredményvizsgálat négy témakörben*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Járó Katalin (1990): Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E. és Halle, T. G. (2016): Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 45. 42-48.
- Juhász Ferenc (1962): Tervezhető-e a nevelés? *Pedagógiai Szemle*. 12. 11. sz. 957-963.
- Kagan, D. M., Kolowski, B. G. (1988): Relationships among measures of social cognition and measures of social skill. *Early Child Development and Care*. 37. 1. sz. 163-173.
- Kasik László, Fejes B. József, Guti Kornél, Gáspár Csaba és Zsolnai Anikó (2018): Social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*. 33. 1. sz. 86-101.
- Kozák Sándor (2000): Ifjúságkutatás „99”: A Városi Pedagógiai Intézet nevelési szaktanácsadóinak elemzése. *Miskolci Pedagógus*. 6. 12-18.
- Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet. Békéscsaba.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (2001): *Nevelépszichológiai vizsgálatok az osztályértékelésében*. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI-Dinasztia. Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (2015): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ELTE Eötvös. Budapest.
- Lénárd Sándor (2001): *A neveltségi szint mérésének problémái - egy lehetséges modell felvázolása*. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma: A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Kiss Á. Archivum Kvt. DE Neveléstudományi Tanszék. Debrecen.
- Ligeti Csákné (2002): Kísérlet a neveltségi szint mérésére a negyedik évfolyamon. *Tanító*. 6. 11-13.
- Liptákné Czákó Ildikó (1999): Neveltségi szint mérése Miskolcon, Edelényben és Szerencsen a 9. évfolyamon tanulók körében. *Miskolci Pedagógus*. 2. 9-17.
- Lőrinczné Dr. Szabó Margit és Varga Mária (1989): Tanulóink viselkedéskultúrájának alakulásáról. *Módszertani Közlemények*. 4. 205-213.

- Majzik Lászlóné (1960): *A szorgalom és a lustaság fogalmak fejlődése. Vizsgálatok az alsó tagozati tanulók körében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.
- Majzik Lászlóné (1963a): Az osztályneveltségi szint megállapításának problémái. *Pedagógiai Szemle.* 7-8. 614-625.
- Majzik Lászlóné (1963b): Az osztályneveltségi szint megállapításának problémái. *Pedagógiai Szemle.* 9. 781-792.
- Majzik Lászlóné és Hunyady Györgyné (1970): *Adalékok a 13-14 éves tanulók eszménykép-alakulásához.* In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség.* Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest.
- Majzik Lászlóné (1971): *Nevelési eredmények az egész napos iskolában.* In: Szabadkai Simonné (szerk.): *Tanulmányok az egész napos iskoláról.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Majzik Lászlóné (1972): *Nevelési eredményvizsgálat az általános iskolai osztályfőnök munkájában.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Majzik Lászlóné (1984): *Nevelési eredményvizsgálat.* In: Köte Sándor (szerk.): *A második diplomás pedagógia szakos képzés célja, feladatai és óraterve.* ELTE Természettudományi Kar. Budapest.
- Majzik Lászlóné (1989): *Tervszerű nevelés-nevelési eredményvizsgálat: Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez.* K. n. Budapest.
- Majzik Lászlóné (2004): Nevelési eredményvizsgálat - A kandidátusi fokozat elnyeréséhez készült beszámoló részlete. *Új Pedagógiai Szemle.* 54. 10. sz. 63-75.
- McGrath, M. C. (1923): A story of the moral development of children. *Psychological Monographs.* 32. 2. sz. 1-190.
- Nanszákné Cserhalmi Ilona (2015): Az iskola hozzáadott értéke. *Magiszter,* 13.3. sz. 30-52.
- Ning, B., Van Damme, J., Noortgate, W., Yang, X. és Gielen, S. (2015): The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement.* 26. 4. sz. 586-611.
- Ogletree, E. J. és Ujlaki, W. (1973): Effects of Social Class Status on Tests of Creative Behavior. *The Journal of Educational Research.* 67. 4. sz. 149-152.
- Opdenakker, M., Van Damme, J. (2000): Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement.* 11. 2. sz. 165-196.
- Paciello, M., Roberta, F., Tramontano, C., Cole, E. és Cerniglia, L. (2013): Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal of Developmental Psychology.* 10. 2. sz. 190-205.
- Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2001): *A neveltségi szint mérése az óvodában.* In: Szivák Judit (szerk.): *Minőség az óvodában.* Okker. Budapest.

- Riordan, R. (1912): School activities for moral development. *Religious Education*. 6. 511-519.
- Sárváry Mariann (2003): A nevelőmunka hatékonyságának mérése. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. 103-111.
- Sáska Géza (2015): *A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években*. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat. Budapest.
- Szatmári Gyuláné (1989): Neveltségszint-mérés a Vámos Ilona Egészségügyi Szakiskolában. *Szakoktatás*. 10. 29-30.
- Szekszárdi Júlia (1994): *Az osztályfőnök értékelő munkája. Nevelési eredményvizsgálat*. In: Tanári létkérdések. Raabe. Budapest.
- Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó (2000): A serdülők erkölcsi szocializációja. *Magyar Pedagógia*. 100. 4. sz. 473-498.
- Szekszárdi Júlia (2001): *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Tasimi, A., Johnson, M. K., Wynn, K. (2017): Children's decision making: When self-interest and moral considerations conflict. *Journal of Experimental Child Psychology*. 161. 195-201.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P. és Schonert-Reichl, K. A. (2017): Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 55. 107-118.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. és Lendrum, A. (2010): A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*. 26. 2. sz. 173-186.
- Wood, I. F. (1915): The survey of progress in religious and moral education. *Religious Education*. 10. 114-123.

DOBOS ORSOLYA

EGY HARMINCÉVES MODERN ALTERNATÍV ISKOLA GYÖKEREI

A napjainkban működő legrégebbi magyar alternatív iskolák közvetlenül a rendszerváltás környékén kezdték meg működésüket. Ekkor nyílt lehetőség magánfenntartású iskolák alapítására. Az iskolaalapítók többsége az oktatás megújítására törekedett, ezért a rendszerváltás után alapított magánfenntartású iskolák általában alternatív pedagógiával dolgoztak. Ekkor indultak újra a reformpedagógiai iskolák, illetve ekkor alapították sorra az egyéb, a hagyományos tömegiskola programjától erősen eltérő, alternatív szemléletű, modern alternatív iskolákat. Ezekben az iskolákban nem csak a pedagógiai megközelítés tér el jelentősen a tömegoktatásban megszokottól, hanem a teljes iskolai szervezeti működésre, kapcsolataira kihat az alternatív megközelítésük. Az alternatív iskola fogalom alakulását Langerné Buchwald Judit (2011) vizsgálta a pedagógiai lexikonok alapján. Ezekben a definíciókban az alternatív pedagógiai felfogás mellett gyakran megjelenik a civil közreműködésű alapítás és az alternatív fenntartás is, de mára az alternatív iskola fogalma egyre függetlenebbé válik a fenntartói formától. Bármely értelmezést nézzük, a kilencvenes években alternatív iskolának alapított intézmények mindegyike ma is annak tekinthető. (A jogszabályok és a finanszírozási nehézségek miatt a harminc év alatt több iskola zárta be kapuit, mint ahány ezalatt létrejött.)

A saját koncepció mentén, egyedi iskolamodell alapján működő iskolákat a „modern alternatív iskola” elnevezéssel különböztetik meg a reformpedagógiai iskoláktól (Bodonyi, 2012). Hasonló megkülönböztetést használ Németh András (2001) is, aki a XX. század elejét nevezi a reformpedagógiák korszakának, és a század második felének törekvéseit alternatívnak. Bár a modern alternatív iskolák működésükbe sokféle reformpedagógiai gyakorlatot, elemet átemeltek és szemléletükhöz igazítva integráltak, teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző sajátos arculatot alakítottak ki.

A budapesti Carl Rogers Személyközpontú Iskola (továbbiakban Rogers Iskola) az egyik legrégebbi modern alternatív iskola hazánkban. Az iskola gyökereinek feltárását Gádor Annával, az iskolaalapítóval felvett interjú, továbbá az iskola korábbi és napjainkban készült dokumentumai alapján végeztük.

A Rogers Iskola alapítását 1988-tól egy kétéves időszak során készítették elő. Az első tanév az 1990-91-es volt. Az iskola alapvető céljait 1995-ben Gádor Anna az alábbi öt pontban foglalta össze (Gádor, 1995):

- Közösségi megegyezésen alapuló pedagógiai helyszín létrehozása
- A gyerekek – széles értelemben vett – megismerő képességének állandó fejlesztése

- A gyermek a világot ne a tudás egymástól elválasztott külön területeiként élje át
- A világ sokrétű jelenségeit saját tapasztalatokon át tudja befogadni a gyerek
- Az iskola eredményeképpen a gyerekek rendelkezzenek a megismerés igényével és képességével.

Az iskola honlapja a céljait napjainkban így fogalmazza meg: *„olyan fiatalokat akarunk nevelni, akik biztos alapkészségekre épített, megalapozott tudás birtokában, magas szintű szociális kompetenciával, másokkal együttműködve érvényesülnek az életben”*. A két megfogalmazásban tetten érhetőek ugyanazok a gondolatok, de érzékelhető a két korszak különböző megközelítése: az induláskor, a rendszerváltás után inkább a folyamatot hangsúlyozták, míg napjainkban, a XXI. század elején a célt, amit elérni kívánnak.

A tervek szerint a Rogers Iskola olyan 3+3 évfolyamos elemi iskolaként indult volna, amelyre a későbbiekben egy hat évfolyamos középiskola épül. A hat évfolyamos elemi iskola, és az erre épülő hatéves további képzés gondolata a második világháború utáni, Németh László által kidolgozott iskolakoncepcióhoz vezethető vissza (Pukánszky és Németh, 1996). Németh László eredetileg orvos volt, és ennek szerepe volt abban, hogy a koncepciójának hangsúlyos háttere a gyermek biológiai fejlődésének ismerete. Munkáiban jól látható az akkori modern pedagógiák (reformpedagógiák és ezek gyökereinek) hatása is: *„... tanügyi tervei mögött könnyű kimutatni a modern pedagógiai világirodalom beható tanulmányozását. Említi is Jung és Spranger pedagógiai lélektanát, Montessori, Lay, Binet, Piaget munkásságát, Dewey, Parkhurst ösztönzését a modern és új iskolák szervezésére”* (Köte, 1997). Bár Németh László iskolakoncepciója helyett 1945-ben a nyolc évfolyamos általános iskolát és az arra épülő négy évfolyamos középiskolát vezették be, a 6+6 osztályos iskolamodell gondolata később több újító iskola alapításakor megjelent (pl. Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Kincskereső Iskola, Közgazdasági Politechnikum), sőt a rendszerváltás után ezek megvalósítására törvényi lehetőséget is biztosítottak. (A jelenlegi szabályozás szerint csak nyolc évfolyamos általános iskola működhet; középiskola pedig nyolc-, hat- és négy évfolyamos lehet.) A Rogers Iskola a folyamatos növekedés és ebből adódóan az épület körüli problémák, valamint a jogszabályi környezet változásai miatt jelenleg nyolc évfolyamos általános iskolaként működik. (Egy időben az iskolához négy évfolyamos középiskola is tartozott. A Rogers Középiskola néhány éve levált az általános iskoláról, és jelenleg Rogers Akadémia néven magántanulókat fogadó tanulócsoporthként működik.) Ennek ellenére a 6+6-os szerkezet elemei a Németh László által is képviselt érvek mentén megjelenik a mai Rogers Iskolában is. Honlapjuk szerint szoros egységként kezelik az első három évet, ehhez kapcsolódik a negyedik év, újabb egységet alkot az ötödik és a hatodik, illetve a hetedik és a nyolcadik év. Az egységek közötti váltás tetten érhető az új tantárgyak és tanítási-tanulási módszerek bevezetésében, a szaktanárok megjelenésében, illetve a tanító és osztályfőnök szerepének, feladatainak változásában.

Az iskola alapításakor Gádor Anna mögött már komoly szakmai múlt volt. 1972 őszétől tagja volt a Mérei Ferenc és Fonyó Ilona által tartott kiképző csoportnak; 1978 és 1990 között a budapesti Tanítóképző Főiskolán dolgozott, itt tanulmányozta a reformpedagógiákat, kapcsolatba került számos külföldi iskolával, és innovatív pedagógusokkal; 1984-ben megismerkedett Carl Rogers humanisztikus pszichológussal, és Klein Sándor révén lehetőséget kapott arra, hogy 1986 és 1989 között részt vegyen egy nemzetközi személyközpontú képzésen. Szakmai kapcsolatai nyomán számos reformpedagógiai elem került később az iskolába, elmondása szerint több iskolát azért látogatott meg, hogy ott tapasztalatokat gyűjtsön. A reformpedagógiák és más alternatív iskolák képviselőivel az iskola megalapításának első időszakától kezdve folyamatos a kapcsolata a Szabad Iskolákért Alapítvány 1991-ben létrehozott Alternatív Pedagógusképző Műhelyén keresztül is (Kereszty, 2017).

Reformpedagógiai szempontból az iskola elnevezése félreértésekre ad okot. Számos, szakirodalmi forrás a reformpedagógiák tárgyalását a következő felsorolással kezdi: Waldorf, Montessori, Rogers. Emögött az a gondolat húzódik, hogy Magyarországon a kilencvenes években általánosan ismertté vált alternatív iskolák a Waldorf és a Montessori irányzatot követő iskolák, valamint a Rogers Iskola volt. Fontos azonban tisztázni, hogy a rogersi iskola nem abban az értelemben kapcsolódik a reformpedagógiákhoz, mint az említett másik kettő. Rudolf Steiner Waldorf iskolája és Maria Montessori Gyermekek Háza koncepciója erőteljes szemléleti illetve filozófiai háttérrel rendelkező, módszertanilag kidolgozott, teljes iskolai működést érintő alternatívák, melyek átvehető modellek más iskolák számára. Rogersi iskolamodell nem létezik. Carl Rogers pszichológus, a személyközpontú megközelítés kidolgozója nem foglalkozott gyermekek oktatásával, nem hozott létre működő iskolát, mely mintául szolgálhat. Rogers „csak” gondolkodott a tanulásról, az iskoláról, és a személyközpontú megközelítése alapján leírta, hogy milyen szerepei és kapcsolódásai vannak az iskola szereplőinek a tanulási folyamatban. Mindezt a felnőttoktatásban próbálta ki. A neveléstudománnyal foglalkozó művek ezért említik őt, és kiemelik a reformpedagógia harmadik korszakában megjelent Freedom to Learn című könyvét (Pukánszky és Németh, 1996).

A Rogers Iskola neve ilyen értelemben nem egy reformpedagógiai iskola-modell követését jelenti. Gádor Anna és az iskola alapkonceptiójának kidolgozói a rogersi személyközpontúsághoz nyúltak vissza az 1988-ben indult közös gondolkodás során, és ezt képviselték az 1989-90-es tanévben induló Pedagógus Műhelyen is, amelyhez egyre többen csatlakoztak. (Gádor, 1995.) Így terjedt el az érdeklődők körében, hogy rogersi iskola szervezése folyik. Ezt erősítette meg, hogy a Pedagógus Műhely keretében sokszorosított formában terjesztették Carl Rogers „háziilag” lefordított műveit, és ennek nyomán kezdtek az alapítói közösséget Rogers Iskolaként emlegetni. A hivatalos név kiválasztásakor egyértelműnek tűnt, hogy ezt a nevet érdemes megtartani. Azóta az iskola hivatalos neve a jogszabályi változásokkal együtt néhány évente változott. Jelenleg az iskola hivatalos neve „Carl Rogers” Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola, rövidítve Rogers Óvoda és Iskola.

Annak ellenére, hogy az iskola teljes egészében nem követi egyik reformpedagógiai irányzatot sem, alapkonceptiójában számos átvett elem megjelenik, és az iskola működését is folyamatosan bővítik a reformpedagógiákból származó gyakorlatokkal. Némelyik beemelése nem volt tudatos, ahogy Gádor Anna az interjú során fogalmazott: *„Ezek az áramlatok akkor benne voltak a levegőben”*. A Gádor Anna által *„áramlatoknak”* nevezett gondolatok a XX. század elején már jelen voltak hazánkban: az iskolamegújítást célzó XIX. századi mozgalmak indulásuk után nagyon hamar Magyarországra érkeztek. A Hall által képviselt gyermektanulmányi mozgalom követőjeként Nagy László 1903-ban megalakította a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd ezt követően 1906-ban létrejött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. A Társaság által 1907 és 1943 között megjelentetett a Gyermek című lap reformpedagógiai írásokat közölt. Közvetlenül Maria Montessorinál tanult Ferences Mária Misszionárius Nővérek szervezésében 1912-ben kezdte meg működését az első magyar Montessori óvoda. A Montessori pedagógia terjedését nagyban segítette Bélaváry Burchard Erzsébet, aki az óvoda és iskola működtetése mellett Montessori könyveit magyarra fordította. Az 1915-ben Domokosné Löllbach Emma által alapított Új Iskolát és a Nemesné Müller Márta által alapított Családiskolát már a mai alternatív iskolák előképének tekinthetjük. Az első, Stuttgartban működő Waldorf iskola után nem kellett egy évtized ahhoz, hogy a Waldorf mozgalomnak Magyarországon is iskolája legyen: 1926-ban indult az első magyar Waldorf iskola, amelyet Rudolf Steiner tanítványa, Nagy Emilné dr. Göllner Mária alapított. A harmincas években a reformpedagógiai eszmék egyik terjesztői A Jövő útjain és A Cselekvés iskolája című folyóiratok voltak (Pukánszky és Németh, 1996). Ezek a külföldi mintára indított első reformpedagógiai iskolák a második világháború alatt, vagy nem sokkal utána megszűntek, a negyvenes-ötvenes években tiltólistára kerültek, az ezekkel foglalkozó szakirodalmakkal együtt. (Trencsényi, 1996.) Hatásuk azonban maradandó: Kereszty Zsuzsa szerint az, hogy Magyarországon ilyen iskolák léteztek, *„hatással volt a rendszerváltás utáni alternatív mozgalom születésére”* (Kereszty, 2017). (A Rogers Iskola gyökereit tárgyalva fontos megemlíteni, hogy Kereszty Zsuzsa, aki sokáig a Rogers Iskolát fenntartó alapítvány kuratóriumának elnöke volt, maga is Domokosné Új Iskolájába járt (Takács, 2017).

A hetvenes évektől jelentek meg újra alternatív próbálkozások (pl. Gáspár László és Kocsis József szentlőrinci iskolakísérlete, Winkler Márta alternatív osztálya, Zsolnai József programja és kísérleti iskolája), ezzel egyidejűleg a pedagógiai szakirodalomba is lassan beszivároghattak a reformpedagógia alapművei (Pedagógiai források c. kötetsorozat) és a nyolcvanas években már egyre többen publikáltak ilyen jellegű témákban (pl. Vág Ottó, Búzás László, Köte Sándor) (Trencsényi, 1996). A fentiekben felsorolt szakirodalmak forrásul szolgálhattak a Rogers Iskola alapítóinak.

Az alternatív iskolákhoz hasonlítva a Rogers Iskola egyik megkülönböztető sajátossága az egyén és a csoport egymáshoz való viszonyának a kezelése: kiemelt feladatuknak tekintik a diákok személyiségének komplex fejlesztését

úgy, hogy közben a munka fontos alappillére a teljes iskolai közösség együttműködése (Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2017). Tájékoztatóik során gyakran fogalmazzák ezt meg úgy, hogy az egyén szabadságának korlátja maga a közösség. Honnan eredeztethető ez a gondolat? A reformpedagógiák első korszakában a gyermek egyéniségére, személyiségére, szabadságára helyezték a hangsúlyt. A második korszak reformpedagógiáiban már megjelenik a közösségről való gondolkodás is, továbbá az a szempont, hogy az egyén a közösség része (pl. a Waldorf pedagógia egyik fontos eszköze a közös, együttes megélésen alapuló tanulás). Gádor Anna elmondása szerint a csoportkezelésről alkotott téziseit Mérei Ferenc elméletére építette fel. Emellett azonban egyéb reformpedagógiai gondolatok is beépültek az elképzeléseibe: például a Montessori pedagógia szabadság elve, amely azt jelenti, hogy *„minden gyermeki tevékenység megengedett, ami nem sérti a többi gyermek önálló tevékenységét”* (Pukánszky és Németh, 1996).

A másik sajátosság, amire minden Rogers iskolai dokumentum utal, a pedagógus személyiségének alternatív megközelítése. A személyközpontú pedagógia a rogersi személyközpontú terápia terapeutáját állítja párhuzamba a tanárral. Ennek nyomán a legfontosabb, hogy egy kapcsolatban a tanár képes legyen hitelesen jelen lenni a maga teljes személyiségével. A magyarul megjelent Valakivé válni (Rogers, 2003) és a Tanulás szabadsága (Rogers, 2014) című művek alapján az alábbiakban összegezhetjük Rogers gondolatait a tanár szerepéről:

- a tanuláshoz serkentő légkört hoz létre az osztályban
- segíti, facilitálja a tanulást
- bízik a diákban és a diák önmegvalósító szándékában
- tiszteli a diákot
- az érzéseit nyilvánvalóvá teszi a csoportnak, de ezzel nem akarja korlátozni a csoportot
- reagál a diákok által megfogalmazott érzésekre
- megosztja a tanulási folyamat felelősségét
- elhívatott és meggyőződéssel csinálja, amit csinál.

Rogers előtt, már a reformpedagógiákban is megváltozott a tanár szerepe, ehhez igazítva a tanár feladata. A Montessori tanár is a hatékony tanulás környezetének kialakítója: ő a megfelelő eszközökkel biztosítja a fejlesztő környezetet. A Freinet által képviselt tanár szintén környezetteremtő, de Montessorihoz képest inkább az érzelmi biztonság megteremtésére helyezi a hangsúlyt. A rogersi fel fogásban a Freinet-féle gondolat folytatását vélhetjük felfedezni, de új elemként megjelenik az érzések kifejezése és az azokra való reagálás (Czike, 2006).

A Rogers Iskola alapkoncepciójának kialakítására nagy hatással volt a Waldorf pedagógia. Ennek közvetítője Csanádi Judit építész-díszlettervező volt, aki az antropológia jó ismerőjeként eredetileg home schooling-os csoportban gondolkodott. A Waldorf pedagógia tapasztalatai nyomán kerültek bele a koncepcióba az alábbiak:

- az ismerkedéshez használt szülői kérdőív (az első verzió egy német Waldorf Iskolától kapott szülői kérdőív fordítása volt)
- a tanító jelenléte minél tovább, akár a nyolcadik osztályig is
- az évszakok változására és az ezt követő rítusokra, ünnepekre épülő tanév
- az alapos és mély, sokféle tevékeny módszerrel megtámogatott írás-előkészítés és írástanítás
- az epochális oktatás gondolata (mely aztán több próbálkozás után kikerült az iskola gyakorlatából).

Az alapkoncepcióban számos Freinet technika is megtalálható, leghangsúlyosabb a beszélgetőkör, melyet az évek során nagyon részletesen kidolgozott az iskola mind cél- mind eszközrendszerében. A Freinet technikák egyik forrása Galambos Rita Nagykovácsiban zajló Freinet-kísérlete volt, melyet Gádor Anna meglátogatott. Ezenkívül a Freinet technikákról máshonnan is értesülhettek az alapítók, hiszen *„...benne voltak a levegőben”*. Erre utal az is, hogy a Freinet pedagógiájából eredő kommunikációs technikák közül nagyon sok elterjedt azóta a hagyományosnak nevezett tömegiskolákban is (szabad alkotás technikái közül több, iskolaújság, kiselőadások).

A szöveges értékelés hangsúlyos eleme a reformpedagógiáknak is. A Rogers Iskola első szöveges értékelési mintája egy ausztráliai iskola értékelése volt, melyhez egy ismerőstől jutottak hozzá – arra nincs utalás, hogy ez az ausztráliai iskola követett-e valamiféle reformpedagógiát.

Gádor Anna további elemeket is a reformpedagógiákból eredeztet: a körben ülést, a tér hagyományostól eltérő elrendezését, a kézműves technikák és a tevékenykedtető oktatás módszereit. Ezek mind már a reformpedagógiák első korszakában, Dewey iskolakísérletében és Montessorinál is megjelennek. A Montessori eszközhasználatát Gádor Anna Tallér Júlia Montessori pedagógusnál figyelte meg az akkor Csepelen működő Montessori Iskolában: a Montessori pedagógiából kevésbé az eszközhasználat, inkább az egyéni szükségletekre épülő differenciáló módszerek ragadták meg a figyelmét.

Az eddigiekben összegyűjtött elemek gyökerei egyértelműen a reformpedagógiákra vezethetőek vissza. Ha tovább kutakodunk, bizonyára találunk még ilyen elemeket. Ahogy láthatjuk, a Rogers Iskola jellegzetes példája annak, ahogy a modern alternatív iskolák átvesznek reformpedagógiai gyakorlatokat, és önmagukon, szemléletükön átszűrve adaptálják azokat. Ezeknek az alternatív iskoláknak a fényében érdekes végiggondolni, hogy a tisztán reformpedagógiai működésű iskolák mennyiben nevezhetőek alternatívnak. Nyilván azok, hiszen alternatívát képviselnek az iskolai palettán, bár ebben az értelemben minden iskola alternatív iskola is egyben. Ezek az iskolák alternatívok abban a köznyelvi értelemben is, amennyiben a hagyományos iskola alatt az elsősorban állami fenntartású tömegoktatást értjük, alternatív iskolának meg a gyermekekre jobban odafigyelő, barátságosabb, ún. gyermekközpontú iskolákat. Más oldalról nézve a modern alternatív iskolákhoz képest a reformpedagógiákat a „hagyományos” jellemző is megilleti, hiszen már százéves múltra, hagyományokra tekintenek vissza.

Bizonyára a modern alternatív iskolák, köztük a Rogers Iskola is hordoz olyan elemeket, amelyeket csak a hagyomány iránti tisztelet tart életben, és már kevésbé élő, kevésbé hatékony gyakorlat. Ezzel együtt a kezdetekhez képest a Rogers Iskola mai képét jelentősen alakították a későbbiekben érkező pedagógusok, szülők és gyerekek egyaránt. Ahogy a pedagógusok hozták magukkal saját speciális képzettségüket, tapasztalataikat, érdeklődésüket, úgy jelentek meg további alternatív elemek az iskolában, melyeknek egy része meggyökeresedett, más részük eltűnt az iskola működéséből. Ez a folyamatos alakulás, folyamatos reagálás teszi élővé és egyedivé ezt az iskolát.

Irodalom

- Bodonyi Edit (2012): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- Dobos Orsolya (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tanítani Online*. 2017.02.17.
- Gádor Anna (1995): Rogers - személyközpontú iskola. In: Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Több út - Alternativitás az iskolázás első éveiben*, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 51-68.
- Kereszty Zsuzsa (2017): Milyen iskolát szeretnénk magunknak és a gyerekeinknek? Miért és miben mások (az első években) az alternatív iskolák? *Tanító*. 55. 8. sz. 1-7.
- Köte Sándor (1997): Németh László, a kísérletező pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 4. sz. 3-9.
- Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*. 21. 12. sz. 92-105.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, Carl (2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge2000, Budapest.
- Rogers, Carl és Freiberg, Jerome: *A tanulás szabadsága*. Edge2000, Budapest.
- Takács Géza (2017): Beszélgetés Kereszty Zsuzsával. *Új Pedagógiai Szemle*. 67. 11-12. sz. 5-23.
- Trencsényi László (1996): Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*. 9. 5. sz. 92-97.

K. NAGY EMESE

A TANULÓI STÁTUSZHELYZET HATÁSA AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYRE

Bevezetés

Hazánkban az amerikai gyökerekkel rendelkező Komplex Instrukciós Program 2001-ben került kidolgozásra. Az alábbi gondolatsorban azokat az ismérveket gyűjtjük össze, amelyek a magyar innováció kiindulási pontjaként szolgáltak, különös tekintettel a módszernek a többi hasonló metódustól való megkülönböztetését adó fő jellemzőjére, a tanulói státuszkezelésre, amely végső soron a tanulói teljesítmény egyik meghatározója.

A Komplex Instrukciós Program létrehozásának indoka

A rendszerváltás éveitől a hazai iskolákban egyre gyakoribb jelenséggé vált a multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok létrejötte, ahol a diákok tanulmányi teljesítménye széles skálán mozog. Úgy tűnik, hogy a hagyományos, leginkább frontális oktatási módszer sok tanulót kudarcra kárhoztat, azt az üzenetet hordozva, hogy alkalmatlanok a megfelelő szintű iskolai teljesítmény elérésére.

Cohen és Lotan (1989) abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítetttsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint teljesít. A kutatók alapvető célkitűzése az volt, hogy a pedagógusokat megtanítsák arra, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. Arra irányították rá a figyelmet, hogy a tanulói státuszkezelés elmaradásával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik képességeiket tekintve jól vagy kiválóan teljesíthetnének.

Alapgondolatuk, hogy a pedagógus és a tanulók minden diákról azt kell, hogy feltételezzék, hogy mind az alapismereteket, mind a magasabb szintű összefüggéseket képesek elsajátítani. Fontos szempont továbbá, hogy a diákok együttműködése a státuszbeli egyenlőségen alapuljon, amelynek eredményeként valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevője lesz a feladatmegoldásnak. Olyan módszert kívántak kidolgozni, amelynek hatására a diákok között kialakult jelentős tudásbeli különbség mérséklődik, ugyanakkor a tanulásban legsikeresebb diákok továbbra is kiválóan teljesítenek, a kevésbé sikeresek pedig az osztály átlagteljesítménye körül és nem a lemaradást jelentő végen szóródnak. A fókusz tehát elsősorban a tanulók közötti státuszkülönbség mérséklésére irányul. Bár

a Komplex Instrukciós Program, amely immár hazai innováció, jelentős változtatásokon ment keresztül amerikai elődjéhez képest (K. Nagy 2004, 2005, 2006, 2007, 2015), az alapgondolat, miszerint a státuszkezelés hatására a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetételű csoportok kezelhetővé válnak, iránymutatásként szolgált a hazai kutatók számára is.

Státuszrangsor

A kulturálisan sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenségek alakulnak ki. A tanulók szociális háttere, szülei iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű szülők gyermekei nagyon eltérő tudásszinttel érkeztek és érkeznek, amely a tanulók olvasás, írás- és számoláskészségeinek jelentős szóródását mutatja (Sharan és Shachar, 1988; Cohen, Lotan és Leechor, 1989; K. Nagy 2007, 2012, 2015). Az így kialakult státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a csoportmunkából (Cohen, 1997).

Amikor a tanulók etnikailag vegyes csoportban dolgoznak, a csoport tagjai között szövődő barátságoknak az ismeretelsajátítás szempontjából jelentős hozadéka lehet. A csoportmunkában a tanulók az egyedül dolgozóknál, illetve a versenyszellemre épülő osztályok tagjainál jobban teljesítenek. Ha azonban a státuszbeli különbség hatására egyes tanulók csak kisebb mértékben vagy nem vesznek részt a munkában, az a tanulmányi eredményükre negatív hatással van (Johnson és Johnson, 1990).

A problémára adott válasz a Komplex Instrukciós Program, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. Azokban az iskolákban, ahol a módszert bevezették, a státusz, a kiscsoportos interakciók és a tanulás kapcsolatát vizsgálták (Sharan és Hertz-Lazarowitz, 1980; 1997; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy 2015). A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok egyöntetűen azt mutatták, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb ismeretelsajátítás jön létre. Ez az állítás mind az általános, mind a középiskolákra érvényes (Cohen, 1991). Az általános iskolai korosztálynál minél többet kommunikáltak és működtek együtt a tanulók, annál jobb eredményeket értek el a matematikateszten (Cohen, Lotan és Leechor, 1989; Cohen, Lotan és Holthuis, 1997). A középiskolákban minél nagyobb volt az egymással beszélgető és együtt dolgozó tanulók aránya, annál jobb eredményt értek el a társadalomtudományi teszten. Egy hatodik osztályos természettudomány-órán részt vevő diákokat érintő

vizsgálat (Bianchini, 1995) szerint a beszélgetés átlagos arányának és a többi tantárgyi teszten elért eredmények összesített korrelációja erős volt.

Az említett eredmények az osztályszintre vonatkoznak, de az interakció és a teljesítmény közti kapcsolat az egyén szintjén is érvényesül. Leechor (1988) elemezte azt a hatást, amit a diáktársakkal való beszélgetés gyakorolt az egyéni tanulásra. Úgy találta, hogy a tanulóknak a csoporton belül a feladattal kapcsolatban folytatott beszélgetéseinek aránya jelentős korrelációt mutat a tesztelést követően szerzett osztályzatokkal, amennyiben a tesztelés előtti eredmény és a tanulók státusza állandó maradt.

A státuszprobléma keletkezése

Az alábbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi az oka annak, hogy egyes tanulók erőteljesen, míg mások alig vesznek részt a kiscsoportban szervezett munkában.

A státuszjelenséghez kapcsolódó probléma olyan státuszjellemzőkben mutatózó különbségekkel kezdődik, amelyben mindenki úgy érzi, hogy a magas rangsorbeli pozíció jobb, mint az alacsony. A multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok számos olyan státuszjellemzővel rendelkeznek, mint egy adott népcsoporthoz való tartozás, a társadalmi osztály, a szókincs és a nem, de idesorolható a tanulmányi eredmény és az osztályközösségen belüli státusz is, amely alatt a diákok relatív népszerűségét értjük. Emellett vannak még egyéb, speciális jellemzők is, mint amilyen például a gyors olvasási vagy számolási készség. Mivel a legtöbb helyzet többféle státuszjellemzőt érintő eltéréseket rejt magában, a csoport összetételének ismerete nélkül aligha lehet eldönteni, hogy egy diák eredendően magas vagy alacsony státuszú személy-e (Berger, Cohen és Zelditch, 1972). Ugyanaz a személy az egyik helyzetben magas státuszú, egy másikban pedig alacsony státuszú lehet. A diákok közötti említett különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetencia-elvárások (Rozenholtz, 1985). Ezek közül a népcsoporthoz és a nemhez kapcsolódó elvárásokat érintő különbségek a legismertebbek, amelyekre gyakran, mint rasszista, illetve nemhez kötődő vélekedésekre hivatkoznak.

Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. Státuszáltalánosításnak nevezzük azt a folyamatot, amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi (Berger, Cohen és Zelditch, 1972; Berger, Rozenholtz és Zelditch, 1980; Cuseo, 1992). Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új

együttműködési feladatban is kompetensebbek lesznek, míg azoktól, akik a státuszjellemzőket tekintve alul állnak, azt várják, hogy itt is kevésbé kompetensnek bizonyulnak majd. Más szavakkal, a státuszkülönbségekhez eredetileg hozzákapcsolt kompetenciaelvárások az új feladattal kapcsolatos kompetenciaelvárások alapját képezik még akkor is, ha semmilyen racionális alapja nincs az adott tanulóktól elvárni azt, hogy az új feladatban is kitűnnek majd. Mihelyt az elvárások kialakulnak, különböző viselkedésformák állnak elő. A magas státuszú tanulók többet beszélnek az alacsony státuszúaknál. Mi több, a csoport tagjai úgy találják, hogy az, amit a magas státuszúak mondanak, fontosabb, mint amit az alacsony státuszúak közölnek. Önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várták, hogy kompetensebbek lesznek, aktívabbá és befolyásosabbá válnak, és a csoport minden tagja úgy látja, hogy nekik értékesebb gondolataik vannak, és a csoport irányítása érdekében többet tehetnek. Azok viszont, akiktől azt várták, hogy kevésbé lesznek kompetensek, kevesebbet tevékenykednek, és amikor hozzászólnak, a többiek hajlamosak arra, hogy ne figyeljenek rájuk, úgy tekintik őket, mint akiknek kevés értékes gondolatuk van, és keveset tesznek a csoport teljesítménye érdekében (Feldman és Prohaska, 1979, K. Nagy 2007).

Az osztályban a tanulmányi eredmény alapján kialakult és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. Az általános iskola alsó és felső tagozatában és a középiskolában azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997, K. Nagy, 2007). A szociális háttérre, a tanulmányi és közösségi státuszra, illetve a feladatok végrehajtására szerveződött csoportokban való részvételre vonatkozó elemzések során, a tanulmányi és közösségi státuszt figyelembe véve az a tény, hogy egyes tanulók a társadalomban is alacsony státuszú csoportba tartoznak (például romák vagy lányok), már nem befolyásolja a feladatban való részvételüket (Cohen, 1982; Lloyd és Cohen, 1999; Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015).

Számos pedagógus olyan erősen összpontosít az etnikai hovatartozásra, hogy nem hiszi, hogy az osztálybeli viselkedést nem elsősorban ezek a tényezők határozzák meg. A tanárok gyakran abból indulnak ki, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai az olyan jellegzetességek, mint hogy mennyire sötét a tanuló bőre, milyen szintű az angoltudása, vagy új bevándorló-e. Mivel az osztály erőteljes szociális rendszer, lehetősége van arra, hogy olyan státuszbeli sorrendet hozzon létre, amelyek az osztálybeli helyzeteket illetően közvetlenebb relevanciával rendelkeznek. Az olyan státuszbeli sorrendek, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség, jóval erősebben befolyásolhatják a csoportokban való viselkedést, mint az etnikai hovatartozás. Ezért a tanároknak nem kellene azt feltételezniük, hogy az újonnan jött vagy pl. roma gyerekek alacsony státusszal fognak rendelkezni. Az effajta feltételezés lehetséges következménye, illetve veszélye, hogy a tanár az ilyen háttérrel rendelkező gyerekek kompetenciája iránt kisebb elvárásokat támaszt.

Az olyan státuszjellemzők, mint a társadalmi osztály, illetve a faji és etnikai hovatartozás, gyakran szoros összefüggésben van az olyan iskolán belüli státuszjellemzőkkel, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség (Humphreys és Berger, 1981). Amikor többféle státuszjellemző játszik szerepet – és a heterogén osztályokban ez a helyzet –, akkor a feladat szempontjából leginkább releváns státuszoknak van a legnagyobb súlya. Ha például a feladat matematikai tudást igényel, akkor a csoportnak a teljesítményét elsősorban azok a tanulók határozzák meg, akik rendelkeznek azzal a konkrét státuszjellemzővel, hogy a matematikában jártasak. Mivel ez a sajátos státuszjellemző az adott feladat esetében nagymértékben releváns, a csoport viselkedését minden más státuszjellemzőnél nagyobb súllyal befolyásolja. A tanulmányi státusz relevanciája minden iskolai jellegű feladat esetében magas. Különösen amiatt van ez így, mivel az iskolai munka iránti képesség inkább egydimenziójának (az „okostól” a „butáig” terjedő skálán elhelyezkedőnek) tűnik, mintsem sok speciális készségből összetevődőnek. Ennek következtében a tanulók nem úgy látják egymást, mint akik bizonyos fontos készségekben jók, más feladatokhoz viszont kevesebb készséggel rendelkeznek, ehelyett a tanulmányi rangsorban élen álló diákoktól azt várják, hogy minden iskolai feladatban jók legyenek. A tanulmányi rangsorban magasabban elhelyezkedőktől még akkor is nagyobb kompetenciát várnak el, amikor az új feladat a megszokottól eltérő kompetenciát igényel (pl. rajztudást), és így a hagyományos tanulási készségekhez közvetlenül nem kötődik. Még kevésbé észszerű az az elvárás, amely szerint a csoport legnépszerűbb diákja egyben automatikusan a legértelmesebb is.

Annak meghatározása, hogy státuszában ki van alul és ki felül, a csoport többi tagjának státuszától függ. Ennek következtében az, hogy egy adott tanuló egy adott osztályban alacsony státuszú, az a tanuló relatív és nem abszolút jellemzője. Amennyiben a csoportnak tagja az osztály legmagasabb státuszú tanulója, akkor egy, a tanulmányi eredménye alapján középre rangsorolt diák ott alacsony státuszú szereplő lehet. Fontos tudni, hogy amennyiben egy tanuló a csoportban alacsony státusszal rendelkezik, az nem egy rá jellemző és minden helyzetben megnyilvánuló személyiségjegye (Rosenholtz és Wilson, 1980; Rosenholtz, 1985, Lloyd és Cohen, 1999).

A pedagógia legnagyobb dilemmája, és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nem csak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státuszátörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszkezelés, de a nyitott feladat is, éppen ebben a mikrovilágban idéz elő változásokat, és éppen ezért képes a tanulást eredményessé tenni.

A tanulmányi eredmény szerinti rangsor

Kérdés, hogyan befolyásolják a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsorok kialakulását a nem kellőképpen átgondolt feladatok és a tanár értékelő és jutalmazó technikája, módja. Szoros összefüggés van aközött, ahogy a tanár a csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján egy erős státuszbeli rangsor alakul ki. Gyakran a tanár által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezik el. A diákok egymás között és a tanárral is egyetértenek abban, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el (Rosenholtz és Wilson, 1980; Simpson, 1981). Amikor a tanulók a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat kapnak, a tevékenységek lehetőséget adnak az összehasonlításra, és az sugallják, hogy kevés képesség mozgósítása elég a feladat megoldásához. Az ilyen tanóra jellemzője, hogy minden tanuló hasonló feladaton vagy kevés eszközzel és anyaggal dolgozik. Példa lehet erre, hogy a legtöbb feladat sikeres elvégzéséhez legtöbbször csak olvasási készségre van szükség. Ez a fajta feladat kijelölés elősegíti az összehasonlítást, így a tanulók könnyűszerrel meg tudják mondani, hogy másokhoz képest mennyire teljesítenek jól vagy rosszul (Rosenholtz és Simpson, 1984). Az ilyen óra jellemzője a tanulói önállóság alacsony szintje és a feladatok egysíkúsága. Ha a tanulóknak kevés beleszólásuk van abba, hogy milyen feladatokat és hogyan végezzenek el, akkor a tanár értékelése lesz meghatározó a számukra. Az egész osztály előtt elhangzó értékelés a tanuló minden hibáját mindenki számára nyilvánvalóvá teszi. Legtöbbször az értékelés fő módszereként a versenyeztető osztályozást használja, amely egyben a tanulók számára való visszajelzés fő forrása is.

Ezzel szemben a többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő óra változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, több egyéni feladatot és eltérő csoport-szervezési módszereket alkalmaz.

A két munkamódszer összehasonlítása során a kutatók azt tapasztalták, hogy a frontális munkaszervezésű osztályokban a diákok saját képességi szintjükre vonatkozó önértékelése jóval nagyobb szóródást mutatott (Rosenholtz és Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981). Ezekben az osztályokban több olyan diák volt, aki önmagát átlag alattinak értékelte. A gardneri intelligenciák sokféleségét igénylő feladatokat alkalmazó osztályokban azonban a legtöbb tanuló átlagosnak vagy átlag felettinek értékelte magát, amelynek következtében az önértékelések szóródása kisebb volt, és az önértékelés alapján a státuszhelyzetek közelebb álltak egymáshoz. Ezzel szemben a frontális osztálymunkát végző osztályokban nagyobb volt a tanulók között a távolság, a társak képességeiről adott értékelés nagyobb szóródást mutatott, továbbá nagyobb volt az egyetértés a rangsorokat illetően, és önbesorolásuk is sokkal jobban egyezett a társaik és a tanár által adott besorolással.

Az órai feladatok nemcsak a tanulmányi képességekre vonatkoznak, hanem a népszerűségi listát is befolyásolják. A baráti kapcsolatokra vonatkozó

vizsgálatok azt mutatták, hogy néhány közkedvelt tanulót sokan, míg a többi tanuló többségét kevesen választották. Az is gyakori volt, hogy a diákok jelentős hányada szociálisan elszigetelt maradt, amit az jelzett, hogy senki sem jelölte meg őket barátnak. Amikor azonban a tanulóknak lehetőségük volt arra, hogy a feladat megoldása során másokkal beszélgessenek, helyüket és tevékenységüket megválasszák, és kis csoportokban dolgozzanak, a közösségen belüli státusz megváltozott (Hallinan, 1982; Epstein és Karweit, 1983; Cohen, 1994). A sorrend felállítása kevésbé hierarchikus lett, kevesebb lett az elszigetelt tanuló és a szociometriai felmérés alapján kimutatható központi személy. Etnikailag sokszínű osztályokat vizsgálva a kevésbé változatos tanulási feladatokkal és szűkebb jutalmazási struktúrával jellemezhető osztályokban a társak által történő kiválasztás megoszlása sokkal hierarchikusabb volt, és jóval több volt az elszigetelt tanuló is (Plank, 2000).

Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejlesztését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetenciaelvárásokat javítsák. A tanárok módosíthatják a státusz helyzetet azáltal, hogy mind a tanulóknak önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait megváltoztatják. Röviden „státuszkezelésnek” hívják azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő vagy közel egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából dolgoztak ki (Cohen, 1984, 1988; Cohen, Lotan és Catanzarite, 1990). A státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása (Cohen és Lotan, 1997, K. Nagy 2007, 2015).

A pedagógus a már ismertetett státusz-kiegyenlítő beavatkozások használatával arra törekszik, hogy a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait megváltoztassa. A pedagógus a nyitott végű, többféle intelligenciát felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolattal jellemezhető osztályban a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak, miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, a pedagógus pedig a tanulók teljesítményét követi. Amennyiben a cél az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása, úgy előtérbe kerül a tanulók között létrejött kapcsolatokat befolyásoló oktatási stratégiák és a tanár szerepének vizsgálata, a feladatok sajátosságainak elemzése, valamint a diákok egyéni és csoportos produktumainak értékelése.

A komplex tevékenység szempontjából kívánatos osztály jellemzője az együttműködés. Az együttműködő tanulás elősegíti a tanulók számára a tanulmányi, kognitív, szociális és attitűdbeli eredmények növelését. A frontális osztálymunkában oktatott tanulókkal összehasonlítva a csoportban dolgozó tanulók mind

az alapvető tanulási készségek, mind a fogalmi megértés területén jobb eredményeket érnek el (Johnson és Johnson, 1990, 1994, 1997). A csoportban tanuló diákok jobb szociális készségekről és fejlődő csoportbeli kapcsolatokról is tanúságot tettek. A kérdés az, hogy a kooperatív csoportban tanuló, nyelviileg heterogén osztályokban milyen lehetőségek adódnak a nyelvi fejlesztésre. Wong Fillmore (1991) arra az eredményre jutott, hogy az angol nyelvet tanuló diákok fejlődést mutattak az elsajátítandó (célnyelv) nyelv terén akkor, amikor alkalmuk adódott az anyanyelvi szinten beszélőkkel érintkezni.

A nyelviileg heterogén osztályokban elhelyezett, angol nyelvet tanuló diákok számára további kihívás a tantárgyhoz kötődő szaknyelven való kommunikáció, valamint a diszciplináris tartalom elsajátítása. Egy kétnyelvű órán a tanár komplex instrukciós stratégiát alkalmazott, és lejegyezte azokat a folyamatokat, amelyek segítségével a tanulóknak lehetősége volt azonos időben elsajátítani a tananyagot úgy, hogy ezzel egy időben a tantárgyhoz kapcsolódó nyelvi kompetenciájukat is fejleszthették. A vizsgált diákok dolgozatjegyei jelentősen javultak, és a kiscsoportos interakciók során egyre többet használták a tantárgyhoz kötődő szakkifejezéseket. Emellett a tanulók a nyelvet jobban tudták használni a fejezetet lezáró dolgozatok elkészítésekor is.

A tanár új szerepe

A diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélik, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint szociális konfliktusokat kezelnek. A tudásban és nyelvi kifejezőmódban színes osztályokban a tanulók eltérő intellektuális erősségekkel, különböző szintű ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek, a csoportba eltérő tapasztalatokkal és eltérő, bár egyformán értékes problémamegoldási stratégiákkal érkeznek. Azzal, hogy egymás számára tanulmányi és nyelvi tudásforrásként szolgálnak, a tanulók az említett intellektuális sokszínűségből profitálni képesek. Amikor olyan problémán dolgoznak, amelynek több lehetséges megoldása van, minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt, annál többet tanulnak. A tanulók akkor válnak egymás információforrásává a tanulási folyamatban, ha a feladat összetett és nyílt végű. A tanulók segítenek egymásnak a feladatok olvasásában és értelmezésében; elmagyarázzák egymásnak a fogalmakat és a lehetséges megoldási módokat. A közös munka során kísérleteket végeznek, szerepjátékokat játszanak, közös produktumot, megoldást hoznak létre. Mivel az interakció célja a tudásban történő előrehaladás, a tanárnak az irányító szerepből a szervezőébe kell lépnie, a döntési jogkört a tanulóknak át kell adnia. Amikor a tanulók csoportban dolgoznak, a tanár többé már nem tölt be központi szerepet, nem ő az információ és tudás egyetlen forrása, aki a tanulók viselkedését és tanulását folytonosan szabályozza és közvetlenül irányítja. A saját és csoporttársaik előmenetel-

ért maguk a tanulók válnak felelőssé. Cohen és Lotan (2014) ezt a folyamatot a „hatalom átruházásának” nevezik, azt értve ezalatt, hogy a tanár a döntés és a csoport irányításának, a csoporttagok tanulási folyamatban való részvételének és a feladat végrehajtásának felelősségét a csoportokra és a csoportokban levő egyénekre ruházza.

Ha a tanár nem adja át irányító szerepét és nem tanítja meg a tanulókat arra, hogyan működjenek kis csoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák frusztrálttá válik, és szeretné, ha a pedagógus segítene neki a feladat megoldásában. Ha a tanár enged a kérésnek, akkor kiiktatja a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozza őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt.

Sok tanár küzd azzal, hogy hogyan adja át irányítását, illetve azon tépelődik, hogy nem csúszik-e ki a kezéből a vezető szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyelete hiányában az óra nem az akarata szerint zajlik, fél, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segíti a tanárt az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben, valamint támogatja a tanár és a tanulók megváltozott szerepét a kiscsoportos interakciók során. A tanárhoz hasonlóan a tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz. A társakkal való érintkezés új módjai új viselkedési normákat és a kommunikáció újfajta módját kívánják meg.

A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályokban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nem kívánatos, negatív viselkedést. A csoportépítésbe befektetett munka, a kívánatos csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a tanár érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (Swing és Peterson, 1982, 1990; Lew, Mesch, Johnson és Johnson, 1986; Johnson, Johnson, Stanne és Garibaldi, Cohen és Lotan, 2014, K. Nagy 2015). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétaknak, hanem az egyes feladatokhoz társított viselkedési kíváncságnak vonatkozásában is relevánsaknak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, az emberi kapcsolatokra vonatkozó általánosabb hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadókészség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (Miller és Harrington, 1990). Johnson és munkatársai (1990) több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamennyi csoporttag teljesítményének követése, a csoporttagok aktív részvételének bátorítása különösen fontos ebben a kontextusban.

Smith és munkatársai (1981), Cohen és Lotan (2014) és K. Nagy (2015) azt ajánlja, hogy a tanárok használjanak olyan készségfejlesztő feladatokat, amelyek segítségével megtanítják a tanulóknak az együttműködő viselkedésformák

olyan sajátos normáit, amelyek a jogkörök átruházását segítik. Ilyen lehet például, hogy a tanulók egymás számára segítségül szolgáljanak, illetve egymás tudásbeli előrehaladásáért felelősséget vállaljanak. A tanulók megtanulják, hogy joguk van segítséget kérni, de kötelességük is segítséget adni, ha tőlük azt kéri. A csoportmunka során a tanulók megtanulják, hogyan érveljenek, és hogyan magyarázzák el a megoldás lehetséges menetét úgy, hogy a segítség kérője helyett ne oldják meg a feladatot.

Ugyancsak annak érdekében, hogy a tanárt az irányító szerepének átadásában segítség, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat, mind önmagukat irányítják, ugyanakkor a hagyományos tanári szerepet is átvállalják. A csoportvezető ügyel arra, hogy a feladattal kapcsolatos utasításokat a csoport minden tagja megértse, betartsa, ő közvetíti a tanár és a csoport között. Amikor a csoport egyik tagja bemutatja a csoport eredményeit, a csoport által elkészített produktumot, akkor a csoportfelelős értékeli a csoport közös munkáját, elmondja, hogy a csoport hogyan dolgozott együtt. Mivel a tanulók közötti interakció célja az ismeretsajátítás előmozdítása, a munkamegosztás és a kölcsönös egymásrautaltság között egyensúlyt kell teremteni. A szerepek jelentősége abban is jelentkezik, hogy hozzájárulnak a társadalom szempontjából lényeges szociális készségek kialakításához (Zack, 1988, K. Nagy 2018).

Az irányító szerep átadása nem azt jelenti, hogy a tanár teljesen kivonja magát az osztály munkájából, hogy nem vett részt többé a tevékenységekben. Inkább azt jelenti, hogy többé már nem ő áll az osztály középpontjában, irányító szerepből szervező szerepbe lép. Feladata, hogy miközben a tanulók a csoportfeladatokon dolgoznak, csendben figyelje őket. Feljegyezze egy-egy tanuló viselkedését, amelyet az óra végén megoszt a diákokkal. Amennyiben egy csoport megakad, segítséget ad.

A tanulók által betartandó szabályok mentesítik a tanárt az osztály irányításának feladata alól, az önállóság megadásával felelőssé teszi a diákokat saját munkájukért. Miközben a diákok a kis csoportokban tevékenykednek, a tanár a feladatokon keresztül vonja be őket a kérdések, feladatok megvitatásába, gondolkodásra készíti őket, visszajelzést ad az egyénnek és a csoportnak, és kezeli az egyenlőtlen részvételből adódó problémákat. Minél inkább képes a pedagógus átadni irányítását a tanulóknak, annál inkább megnő az együtt dolgozó és beszélgető diákok aránya.

A tanári irányítás átadása nem könnyű. A tanárnak is és a diákoknak is időre, gyakorlatra és folyamatos odafigyelésre van szüksége, hogy elsajátítsák ezt a viselkedést, és kényelmesen érezzék magukat új szerepkörükben. Cohen és Lotan (2014) arra is felhívják a figyelmet, hogy az irányítás átadása nem jelenti egyben a tanári ellenőrzés háttérbe szorítását: a pedagógus a tanulók munkájának az értékelésekor érvényesíti ezt a feladatát.

Az innovatív gondolkodás fejlesztése

A komplex instrukció szempontjából érdemes különbséget tenni az elsősorban a tanulási készségeket (olvasás, írás, számolás) igénylő feladatok és az innovatív gondolkodást, problémamegoldást igénylő, nyílt végű feladatok között.

Vannak csoportfeladatok, amelyek megoldásához kívánatos megoldási lépések kapcsolódnak, és a feladat megoldásaként gyakran csak egyetlen helyes válasz adható. Ebben az esetben a tanulók úgy végzik el a feladatokat, hogy betartják a megoldás lépéseit, kiegészítik a mondatokat, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve felkutatják és memorizálják az információkat. Az ilyen feladatok elvégzéséhez – annak ellenére, hogy sok diáknak hasznára válik – a csoportmunka nem is lenne szükséges (Lord, 2001). Azoknak a diákoknak, akik segítenek társaiknak a feladatmegoldásban, mélyül a tudásuk. Amikor a tanulók nyílt végű feladatokon dolgoznak, lehetőségük van a feladat többféle megoldására (Webb, 1982). A nyílt végű feladatok megoldása az együttműködés következtében növeli a problémamegoldási készséget (Qin, Johnson és Johnson, 1995).

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok és problémamegoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és értelmezését kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók elemeznek és értékelnek, megbeszélik az okokat és következményeket, feltárják az ellentmondásokat, és következtetéseket vonnak le. Az olyan feladatok kitűzésével, amelyek mind folyamatukat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végűek, a tanárok hatékonyan ruháznak a tanulókra döntési hatáskört. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent a tanárok számára, ha diákjaik váratlan és olykor kellemetlen válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. Sok tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, illetve a bizonytalanság csökkentése érdekében előre megtanítja a feladatot. A csoportfeladatokban a feladat elvégzésének vagy a problémamegoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára (Zack, 1988, K. Nagy 2007; 2012, 2015, 2018).

Többféle képesség használata

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréseiből adódó probléma orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent okosnak lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A kezelés egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képesség felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-buta skálán rangsorolná, lehetőséget ad a tanulóknak a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség

között minden tanulónak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A nagymértékben verbális típusú tanulónak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókinccstesztben gyengén teljesítő tanuló ügyes természettudományos megfigyelő lehet. Az ilyen képességfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik (Sternberg 1985, 1998; Gardner, 2003). Problémát jelenthet azonban, hogy a pedagógusok többsége az olvasáskészséget elsődleges mércének tartja abban a tekintetben, hogy egy tanulót okosnak vagy butának véljen (Cohen és Lotan, 2014).

A kompetencia hozzárendelése a tanulónak a csoportfeladat megoldásához való hozzájárulását erősíti. A tanárok bármelyik tanulóhoz hozzárendelhetnek kompetenciát, de különösen fontos és hatásos a figyelmet azokra összpontosítani, akik csoportjukon belül alacsony státuszú tanulókként viselkednek. A tanároknak először azonosítaniuk kell, hogy ki cselekszik alacsony státuszú tagként, majd meg kell figyelniük, hogy az alacsony státuszú tagok a csoport munkájához milyen fontos intellektuális teljesítménnyel járulnak hozzá.

A tanár az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá. Minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén meghatározó értékelés forrásává válik: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulónak egy másikhoz viszonyított önértékelését. Ha a tanár, mint magas státuszú forrás, egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, az a tanuló elhiszi, hogy képessége a tanár értékelésének felel meg. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetenciaelvárásait változtassa meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a tanárnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie annak érdekében, hogy mind az érintett tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelésének konkrétan kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából releváns (Webster és Sobieszek, 1974).

A csoportfeladatok középpontjában a többféle képesség felhasználásának igénye áll, ami kulcsfontosságú a sikeres státuszkezeléshez. Ez adja meg a hátteret a tanár és a tanulók kompetenciával kapcsolatos elvárásainak és arra vonatkozó elképzeléseinek megváltoztatásához, hogy egy, a tanulók státuszában kiegyenlített osztályban mit jelent okosnak lenni. A többféle képességre épülő feladatok különböznek az olyan hagyományos órai tevékenységektől, mint például a tanári magyarázat követése, a tankönyv olvasása, szöveg memorizálása. Ezekhez a tanulók a képességek szűk körét használják.

A komplex csoportfeladatok sikeres megoldásához többféle intellektuális képességre van szükség. Az ilyen feladatok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy többféle tehetségüket, intelligenciájukat, illetve problémamegoldási stratégiáik eltérő módját bemutathassák. Arra is lehetőséget adnak, hogy erősségeiket továbbfejleszthessék és újakra is szert tegyenek. Ha a feladatok többdimenziósak, több tanulónak van lehetősége intellektuális kompetenciájának

a megmutatására. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzék, valamint hogy a tanár és társai kompetensnek is lássák őket. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak: több tanulót vonzanak, és ezáltal a feladathoz való hozzáférési utakat nyitnak meg a tanulók számára a tanulási feladatban.

Mivel a feladathoz több olyan diák nyer hozzáférést, akiknek egyébként gyengék a tanulási képességei, így intenzívebben vesznek részt a munkában, és a csoportfoglalkozások során lehetőségük adódik olvasni, írni, illetve számolni is. Az alapkészségeket releváns kontextusban használják, szóban kommunikálnak és problémákat oldanak meg. A fogalmi megértés javulásával párhuzamosan egyre többet értenek az olvasott szövegből, és írásuk is gördülékenyebbé válik (Bower, 1997).

A csoport és az egyén teljesítményének értékelése

A multikulturális osztályban a csoportmunka képes javítani a csoporton belüli kapcsolatokat, és alkalmas a kognitív képességek fejlesztésére (Johnson és Johnson, 1996; 1999). A csoportfoglalkozások aktivizálhatják az alapkészségeket és széles körű ismereteket tudnak nyújtani, miközben a gyerekek általános fogalmakat is elsajátítanak. A legnehezebb és legelvontabb fogalmak hatékonyabban taníthatóak csoportban, mint egyéni gyakorlatok formájában (Cohen, 1991). A tanulónak a természettudomány tárgyban a komplex oktatási csoporttevékenységek eredményeként elért teljesítménye jobb volt annál, mint amit egyéni munkával ért volna el (Schultz, 1999). A tanulmány szerint azok a diákok, akik csoportokban dolgoztak, sokkal mélyebben értették meg a feladat lényegét azoknál, akik egyénileg oldották meg azt. A csoportmunkát alkalmazó tanároknak tudniuk kell, hogyan értékeljék a csoporton belül az egyes tanulók teljesítményét (Smith, 1998; Lord, 2001). A csoportmunkát nem elegendő egy teszttel lezárni. A csoportmunka folyamán a tanárnak tudnia kell, hogy a tanulók profitálnak-e a csoportmunka gazdag tartalmi anyagából. A fogalmak csoportmunka segítségével történő tanításának egyik legnehezebb része az, hogy milyen módon adjon a pedagógus a csoportoknak értékelést munkájuk eredményéről. Ha a feladat kreatív és nyílt végű, nem lehet előre tudni, hogy mi lesz a tanulók által előállított feladat, a tanárok pedig gyakran tanácsstalnok abban a tekintetben, hogy a csoportmunkáról hogyan adjanak konkrét és konstruktív visszacsatolást. Az értékelésnél fontos, hogy az elvárások legyenek egyértelműek (Shepard, 2001), ellenkező esetben a tanulók nem tudják, hogyan mutassák be kompetenciáikat, és ennek következtében saját tanulásuk irányítási folyamatában kevésbé vesznek részt (Brookhart, 1999).

Összegzés

Bár az osztály szociális közegének megváltoztatása kihívást jelent a pedagógus számára, a komplex instrukció lehetővé teszi, hogy ez a változás, változtatás a feladatok segítségével menjen végbe. A feladatok hozzájárulnak a tanulók közötti különbségek mérsékléséhez, a státuszbeli rangsor rendezéséhez. A kis-csoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretelsajátítást eredményez az alacsony státuszú tanulók számára is. A program egyik sarkalatos pontja a folyamatos pozitív megerősítés, amely hozzásegíti a tanulókat az együttműködéshez, egymás kompetenciájának megismeréséhez és elismeréséhez (Kroll, Masingila és Mau, 1992).

A program sikere miatt az Egyesült Államokon kívül Izraelben és Európa több országában, többek között Angliában és Svédországban kötelezték el magukat az oktatási intézmények a komplex instrukció alkalmazása mellett, amelyet az is segített, hogy Batelaan és Van Hoof (1996), valamint Batelaan (1998) a kooperatív munka pozitív hatását az interkulturális oktatásban kívánta érvényesíteni.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a kooperatív technika, a nem státuszkezelő csoportmunka alkalmazása és a komplex instrukciós módszer között sok a párhuzam, a közös elem. Kíváncsú annak jelzése is, hogy a komplexitás előtérbe helyezése, valamint Gardner (2003) és Sternberg (1985, 1998) „többféle intelligencia” elméletének a feladatok megoldásában való felhasználása, figyelembe vétele sem a komplex instrukcióban jelenik meg kizárólagosan.

Mely tehát a komplex instrukcióra jellemző, megkülönböztető karakterisztikum? A komplex instrukció jellemző sajátossága a státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.

Irodalom

- Berger, J. B., Cohen, B. P. és Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*. 37. 3. sz. 241-255.
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*. 6. 479-508.
- Batelaan, P. (1998): *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. International Association for Intercultural Education (IAIE). Hilversum.
- Batelaan, P. és Van Hoof, C. (1996): Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*. 7. 3. sz.
- Bianchini, J. (1995): *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Bower, B. (1997): Effects of the multi-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen. E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity*

- in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice.* Teachers College Press. New York. 117–133.
- Brookhart, S. M. (1999): The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing. Part of Pedagogy. ASHE-ERIC *Higher Education Report*. 27. 1. sz.
- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*. 8. 209-235.
- Cohen, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P., Wilkinson, L. C. és Hallinan, M. (szerk.): *The social context of instruction: Group organization and group processes*. Academic Press. New York. 171–187.
- Cohen, E. G. (1988): *Producing equal status behavior in cooperative learning*. Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim.
- Cohen, E. G. (1991): Teaching in multikulturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *Journal of Education*. 26. 7-23.
- Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*. 64. 1. sz. 1–35.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press. New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*. 62. 75-94.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1997): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press. New York 77-91.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press - Columbia University. New York – London.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Holthuis, N. C. (1997): Organizing the classroom for learning. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press. New York. 31–43.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger. New York. 203-229.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Leechor, C. (1989): Can classroom learn? *Sociology of Education*. 62. 75-94.
- Cuseo, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*. 2. 3. sz. 5–10.
- Epstein, J. L. és Karweit, N. (1983): *Friends in school: Patterns selection and influence in secondary schools*. Academic Press. New York.

- Feldman, R. S. és Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*. 71. 485-493.
- Gardner, H. (2003): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Hallinan, M. T. (1982): Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*. 59. 1. sz. 225-245.
- Humphreys, P. és Berger, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*. 86. 5. sz. 953-983.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and research*. New York. 23-37.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1994): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. New York.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Interaction Book Company, Edina. Minn.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: Saha, L. J. (szerk.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Elsevier Science Ltd. Oxford. 163-168.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning. JALT Applied Materials*. 115. sz. 1-15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. és Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*. 129. 4. sz. 507-516.
- K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. *Új Katedra*. 13. 11. sz. 21-24.
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*. 15. 5. sz. 16-25.
- K. Nagy Emese (2006): A tanulói státusz hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. 5. sz. 35-46
- K. Nagy Emese (2007): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával*. Debreceni Egyetem.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti tankönyvkiadó. Budapest.
- K. Nagy, Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó. 2015.
- K. Nagy Emese (2018): A differenciálást támogató módszertani lehetőségek, elméleti és gyakorlati megközelítések. In: Imre Anna, Révész László és Pajtókné Tari Ilona (szerk.) *Megalapozó tanulmány a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez*. EKE Líceum Kiadó. Eger.
- Kroll, D. L., Masingila, J. O. és Mau, S. T. (1992) Cooperative Problem Solving: But What About Grading? *The Arithmetic Teacher*. 39. 6. sz. 17-23.

- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*. 23. 3. sz. 476–488.
- Lloyd, P. és Cohen, E. G. (1999): Peer status in the middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*. 4. 1. sz. 1–24.
- Lord, T. R. (2001): 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*. 63. 1. sz. 30–38.
- Qin, Z., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*. 65. 129–143.
- Leechor, C. (1988): *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. PhD thesis. Stanford University, Stanford.
- Miller, N. és Harrington, H. J. (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger. New York, 39–75.
- Plank, S. (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. Teachers College Press. New York.
- Rozenholtz, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J. és Zelditch M. (szerk.): *Status, rewards and influence*. Jossey Bass. San Francisco, 445–470.
- Rozenholtz, S. J. és Rosenholtz, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*. 54. 2. sz. 132–140.
- Rosenholtz, S. J. és Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*. 54. 1. sz. 31–63.
- Rozenholtz, S. J. és Wilson, B. (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*. 17. 175–182.
- Sharan, S. és Hertz-Lazarowitz, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: Sharan, S., Hare, A. P., Webb, C. és Hertz-Lazarowitz, R. (szerk.): *Contributions to the study of cooperation in education*. Brigham Young University Press. Provo, 19–46.
- Sharan, S. és Shachar, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. Spring-Verlag. New York.
- Shepard, L. A. (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, V. (szerk.): *The Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American Educational Research Association. Washington.
- Shulcz, S. E. (1999): *To group or not to group: Effects of groupwork on students' declarative and procedural knowledge in science*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University. Stanford.
- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*. 54. 3. sz. 120–132.
- Smith, K. A. (1998): Grading Cooperative Projects. *New Directions for Teaching and Learning*. 74. 59–67.

- Smith, K. A., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1981): Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*. 73. sz. 651–663.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998): Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*. 27. 3. sz. 11–20.
- Swing, S. és Peterson, P. (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 19. 259–274.
- Webb, N. M. (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*. 52. sz. 421–445.
- Webster, M. és Sobieszek, B. (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others*. Wiley. New York.
- Wong Fillmore, L. (1991): Second language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press. Cambridge, 49–69.
- Zack, M. (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role*. Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim.

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

A PEDAGÓGUSPÁLYA TAGOLÁSA, A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI ÉLETÚTGÖRBÉJE

Bevezető

Számos nemzetközi kutatás irányult a pedagógusok szakmai életútjához kapcsolódó törvényszerűségek feltárására. A kutatások egy része a karrierkutatások felől közelített, más része a pedagógusok pályaszocializációja, pályafejlődése, szakmai identifikációja szempontjából vagy a tanári professzióhoz tartozó kompetenciák fejlődése alapján próbálta megragadni az adatok alapján kirajzolódó tendenciákat (Szivák 1999, Tsui 2007). A modellek tanulmányozását követően arra a következtetésre jutottam, hogy az említett vizsgálati szempontok hangsúlyozásától függően változik az adott pályaelmélet modellhez kapcsolódó szakmai életút képzeletbeli görbéjének íve is. Mindezek alapján a pedagóguspálya szakaszainak elemzésére vonatkozó modellek négy típusát különítettem el:

- vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek,
- felfelé ívelő pályamodellek,
- haranggörbe alakú pályamodellek,
- hullámzó pályamodellek.

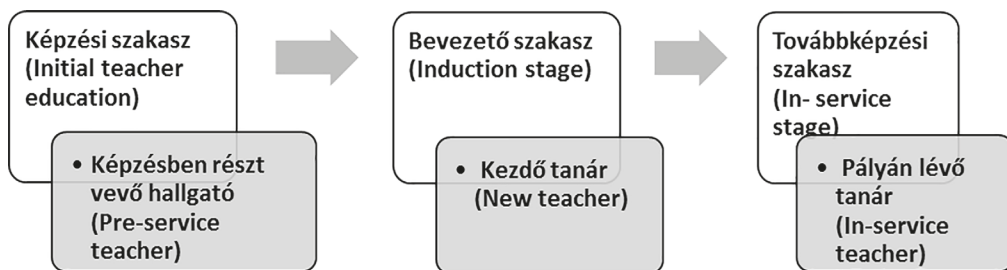
A tanulmány következő részében a négy típushoz tartozó modellek rövid jellemzésére és összefoglalására, valamint neves képviselőinek bemutatására vállalkozom.

A pályamodellek bemutatása

1. Vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek

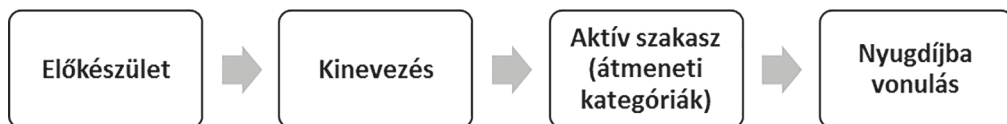
Az első csoportba azokat az elméleteket vettem, amelyek az adott szakaszt nem minősítik pozitív vagy negatív értelemben, egyszerűen csak formális értelemben, a szakmai tanulási folyamat színtereivel összefüggő szakaszokra bontják a pedagógusi életutat.

A képzés fő szakaszai és színterei mentén a hazai és nemzetközi szakirodalom a tanárrá válás folyamatában hagyományosan három nagy kategóriát különböztet meg: a tanárképzésben részt vevő hallgató, kezdő tanár és a gyakorlattal rendelkező tanár kategóriáit (Nagy 2004, Falus 2004, European Commission 2010) (1. ábra).



1. ábra: A tanárrá válás folyamatának főbb szakaszai
(Nagy, 2004; Falus, 2004; European Commission 2010)

Bolam (1990) pályaszocializációs szempontból vizsgálta a tanári szakmai fejlődés szintereit és ez alapján öt nagyobb fázist különített el: 1. előkészületi fázis, 2. kinevezés, 3. beilleszkedés, 4. aktív szakasz (többször is megjelenő, átmeneti kategóriák: újrafoglalkoztatás, előléptetések), 5. nyugdíjba vonulás. Ezek a fázisok olyan átfogó pilléreket takarnak, amelyek számos, különböző szakmához kapcsolódó életpályán megjelennek (2. ábra).



2. ábra: Pedagóguspálya (Bolam, 1990)

2. Felfelé ívelő pályamodellek

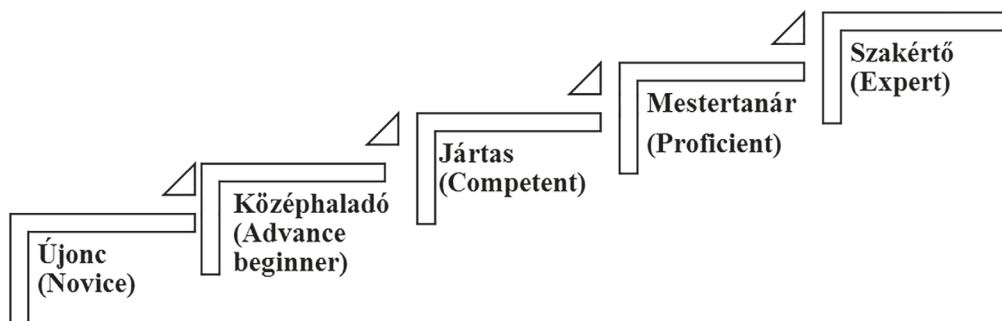
A nemzetközi, hivatalosan is érvényben lévő életpályamodellekben a tanári karrier jellemzően egy felfelé ívelő egyenest alkot a kezdő szinttől a mester-szintig. Az idekapcsolódó modellek főként a tanári gyakorlatban megnyilvánuló pedagógiai tudás és a hozzájuk kapcsolódó kognitív, affektív és pszichomotoros területek fejlődését helyezik a középpontba.

A reflektív gondolkodás szakaszainak fejlődéséhez kapcsolódóan Fuller (1969), Lortie (1975), Glaser (1996) elméleteit érdemes megemlíteni. Ezekben az elméletekben hármas tagolás figyelhető meg a tanulási-tanítási folyamat-hoz kapcsolódó fókuszpont változása alapján: a saját személy központú fázist a tanítás- (feladat)központú szakasz majd a tanuló- és tanulásközpontú fázis váltja fel. Glaser (1996) ezekhez kapcsolódóan arra világít rá, hogy a pedagógus szakmai fejlődése során a külső támogató- és elvárás rendszer, hogyan alakul át az önszabályozó tanulás személete és gyakorlata irányába (1. táblázat).

	I. szakasz	II. szakasz	III. szakasz
Fuller (1969)	én központú („Concerns about self”)	tanításközpontú – pedagógusszereppel kapcsolatos dilemmák („Concerns about self as teacher”)	tanulóközpontú – tanítással, tanulók igényeivel és fejlesztésével kapcsolatos dilemmák („Concerns about pupils”)
Lortie (1975)	túlélés-orientált, én központú (“Survival-oriented and person-oriented”)	tanulóközpontú (“Learner-oriented”)	szakmaiságot középpontba állító (“Professional-oriented”)
Glaser (1996)	külső szakmai támogatás szerepe („Supported externally”)	reflektív személet kialakulása („More practice in self-monitoring by their apprenticeship”)	önszabályozó tanulás („Self-regulatory”)

1. táblázat: A pedagógusi szakmai fejlődés szakaszai
Fuller (1969), Lortie (1975) és Glaser (1996) alapján

Dreyfus és Dreyfus (1980) a pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív tevékenységek (észlelés, elemzés, döntéshozás) jellemzésével tovább vizsgálta a tanítási tapasztalathoz kapcsolódó kognitív különbségeket. A kutatások eredményeképpen a szakemberek öt fejlődési fázist állapítottak meg („novice”, „competence”, „proficiency”, „expertise”, „mastery”). Ezt a modellt Berliner (1988) fejlesztette tovább, aki a pszichológia tudományterületét érintő kezdő-szakértő (tanár) kutatásokra építve alkotta meg máig nagy hatással bíró elméletét (3. ábra). Steff és Wolfe (2001) azzal járult hozzá ennek az elméletnek a továbbgondolásához, hogy a szakértő szintet további két lehetséges fázissal egészítette ki („distinguished teacher”, „emeritus teacher”).



3. ábra: Berliner-féle (1988) pályamodell

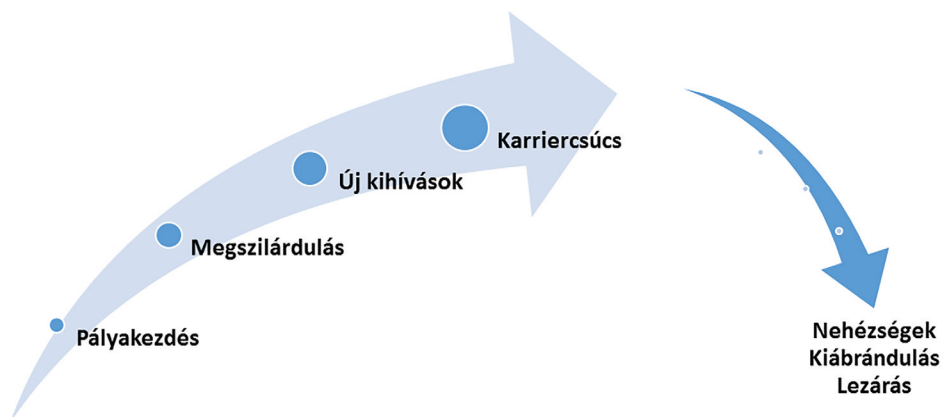
Berliner koncepciója számos tanári pályamodell kiindulópontja lett, így a hazai életpályamodellnek is alapját képezi (v.ö.: 2. táblázat). Az ún. életpályamodellek leírásai az egyes színterekhez gyakran részletes feladatköröket, vizsgaszinteket és gazdasági, anyagi szempontokat is rendelnek. Ezekre a dimenziókra részletesebben az életpályamodellekkel foglalkozó kutatások térnek ki (v.ö.: Falus 2011).

Berliner (1988)	Angol pályamodell (Király 2011)	Finn pályamodell (Kálmán 2011)	Hazai életpályamodell (2011)
Újonc (0-1 év)	Pályakezdő tanár (Qualified Teacher Status)	Diplomás tanár	Tanárjelölt (0-1 év)
Középhaladó (kb. 2-3 év)	Tanár (Core teacher)	Véglegesített tanár (min.2 év tanítási tapasztalat)	Gyakornok (2-4 év)
Kompetens és jártas tanár (4. illetve 6. évtől)	Továbblépési lehetőségek: Minősített tanár (Post Thresold Teacher)	Tapasztalt tanár (min.5 év tanítási tapasztalat)	Pedagógus I. (6-9 év)
Szakértő (7. évtől)	Kiváló tanár (Excellent Teacher)	Kiváló tanár	Pedagógus II. (6-14 év)
-	Vezető tanár (Advanced Skill Teacher)	Mestertanár	Mesterpedagógus, Kutatótanár (14 évtől)

2. táblázat: Berliner felosztására épülő nemzetközi életpályamodellek

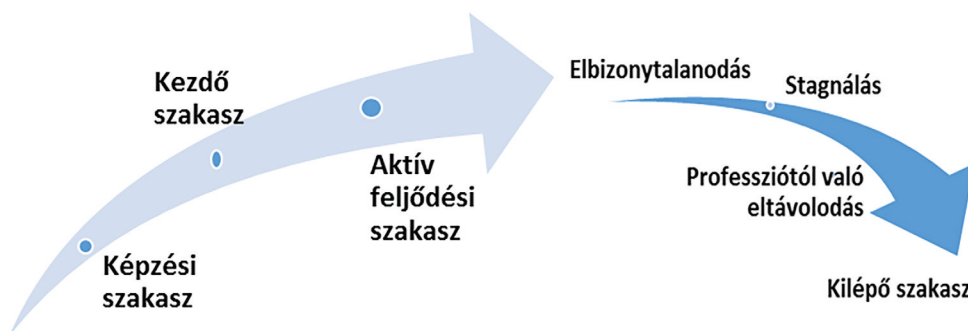
3. Haranggörbe alakú pályamodellek

A haranggörbe alakú modellek közé olyan koncepciók tartoznak, amelyeknél a kognitív terület mellett jelentős szerepet játszik a pedagógus affektív komponense is. A tanári karrier utat úgy írják le, amely először felfelé ível, majd egy csúcspont után egyfajta lenyugvó, leszálló ívet rajzol ki. A Sikes és munkatársai (1985) által kidolgozott karriermodellben az utolsó fázisban jelenik meg a karrier hanyatlása, amit tanítási nehézségekkel összefüggő kiábrándulás, és/vagy lezáró összegzés jellemez. Előtte viszont négy, folyamatosan felfelé ívelő állomást különböztetnek meg: pályakezdés (kezdeti elhivatottság, könnyű vagy nehéz kezdet), megszilárdulás (beilleszkedés), új kihívások (felelősség, új szerepek, kísérletezés, aktív fejlődés), karriercsúcs.



4. ábra: (Sikes és munkatársai, 1985)

Bruke és munkatársai (1987) által készített karrierfolyamatban a felfelé ívelő („Pre-service”, „Induction”, „Competency Building”, „Enthusiasm and Growth”) és a lefelé ívelő szakaszok („Career Frustration”, „Stability and Stagnation”, „Career Wind-Down”, „Career Exit”) aránya egyenlő (1 ábra). Bruke tanulmányában kifejti azt is, hogy ezt az egész életciklust jelentősen befolyásolja a személyes (családi), és szervezeti (intézményi) környezet is.



5. ábra: Bruke és munkatársai szerint (1987) által kidolgozott tanári karrierciklus

A haranggörbe típusú szakmai életútmodellek a tanári kiégés és pályaelhagyás vizsgálatával foglalkozó kutatásokkal is szoros kapcsolatot mutatnak.

4. Hullámzó pályamodellek

Ide olyan modelleket soroltam, amelyek szerint minden pályaszakasznak megvannak a maga krízishelyzetei, ezért az egész karrierciklus alkalmazkodási folyamatok dinamikus láncolataként jelenik meg, ahol az egyes szintek a kihívások és a rájuk adott lehetséges válaszok alapján fogalmazódnak meg. Ilyen például a Huberman (1989) által kidolgozott modell is (3. ábra).

1. szakasz: Stabilizáció („Exploration and stabilization”) – 1-3 év
 - Kihívás: Tanulási-tanítási folyamat dinamikájának és környezetének megértése
2. szakasz: Elhivatottság („Commitment”) – 4-6 év
 - Kihívás: Hogyan lehet egyszerre minden gyermek igényeiről gondoskodni?
3. szakasz: Útkereszteződés („Diversification”) – 7-18 év
 - Kihívás: szakmai hatékonyság megkérdőjelezése, „professzionális-krízis”
4. szakasz: Kiegyensúlyozottság vagy kiútkeresés („Serenity or distancing”) – 19-30 év
 - Kihívás: Sikerül-e túljutni a szakmai krízisen és szárnyalni, vagy a kiégés, illetve más szakmai utak keresése marad?
5. szakasz: Nyugdíjba vonulás („Conservatism and regret”) – 31- év
 - Kihívás: Számvetés, a pálya megbánása vagy elismerése

3. táblázat: Huberman (1989) hullámzó pedagóguskarrier modellje

Day és munkatársai (2006), Hubermanhoz (1989) hasonlóan, a szakmai motiváció (elhivatottság) és a pedagógiai hatékonyság relációjában vizsgálták a pedagóguspályát, és a kutatásban részt vevő alanyok válaszai alapján hat fő szakaszt állapítottak meg. Ami minden szakaszban előkerült az eredményesség legfőbb befolyásoló tényezőjeként: a tanár-diák kapcsolat minősége és a külső szakmai támogatás volt. A hat szakaszt az alábbiak jellemzik:

1. *Elköteleződés* (0-3 év): Ezt a szakaszt a magas szintű elköteleződés jellemzi. A pedagógus legfőbb feladata az osztálytermi hatékonyság kifejlesztése. A sikerességet befolyásoló tényezők között az intézményvezető vagy tapasztaltabb kollégák támogatása rajzolódott ki.
2. *Szakmai identitás kialakítása* (4-7 év): Ebben a fázisban a szakmai identitás és a pedagógiai hatékonyság összhangjának megteremtése áll a középpontban.
3. *Szakmai szerepek változása* (8-15 év): A növekvő szakmai tapasztalat hatására nő a munkateher és bővülnek a pedagógusi feladatok. A kibővült szerepkör változásokat indít be a szakmai identitáshoz kapcsolódó önképben is. Ebben a szakaszban jellemző az új szerepeknek, feladatoknak való megfelelés okozta belső feszültség, amely vagy a motiváció csökkenéséhez vagy a szakmai fejlődésre vonatkozó új lehetőségek kereséséhez vezet. A változó feladatkörök és a megújult szakmai identitás menedzselése kerül középpontba ebben a fázisban.
4. *Munka és magánélet egyensúlyának fenntartása* (16-23): Ezen a szinten a legnagyobb kihívást a szakmai motiváció és hatékonyság fenntartása, valamint ennek a magánélettel való összehangolása okozza. Jellemző ezért egyfajta belső feszültség és küzdelem a kettő közötti egyensúly fenntartásáért. A feszültség abból a félelemből fakad, hogy ha az elköteleződés és szakmai

fejlődés mellett dönt, akkor veszélybe kerülhet a magánélet, a magánélet előnyben részesítése pedig szakmai stagnáláshoz vezethet. A szakmai stagnálás érzése a szakmai támogatás hiányával és a szakmai hatékonyság csökkenésének érzésével függ össze, amik a motiváció hiányához vezethetnek.

5. *Szakmai motiváció fenntartása* (24-30): Több tíz éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében a legnagyobb kihívást a szakmai motiváció fenntartása jelentheti az oktatáspolitikai, társadalmi, gazdasági, technikai hatások iskolára és iskolarendszerre gyakorolt hatásai vonatkozásában.
6. *Szembenézés a változásokkal* (31-): A nyugdíjba vonulás közeledtével egyre égetőbb feladattá válik egyfelől a külső körülmények módosulásának hatására a saját szakmaiságra vonatkozó változásokkal való szembenézés, másrészt a szakmai élet lezárásával kapcsolatos teendők. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az esetleges egészségügyi problémák, a nem kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat, valamint a változó oktatáspolitikai közeg nehezítheti ezeknek az éveknek a pozitív megélését.

A pedagógus **pályakezdéshez kapcsolódó folyamatok** leírása, tagolása szinte önálló egységet képez a pályafejlődéssel foglalkozó szakirodalomban. Nem véletlenül, hiszen a munkába állással járó általános kihívásokon túl a frissen végzett tanár számos, a szakma gyakorlati oldalához kapcsolódó és zömében a gyakorlat során fejleszthető nehézséggel szembesül (v.ö.: „theory - practice gap”: Zeichner és Gore 1990, Korthagen és Kessels 1999, Hagger és McIntyre 2006, „reality shock”: Flores és Day 2006). Katz (1972) a kezdési szakasznak éppen ezért négy mérföldkövet jelölt ki. A túlélés („survival”) szakaszát az első tanévhez köti, mely során a tanár szembesül saját felkészültségéről és a pedagógusi munkáról alkotott elképzeléseinek idealisztikus voltával és az ebből fakadó gyakorlatban megnyilvánuló nehézségekkel. Ezt követi a megerősödés („consolidation”) fázisa, mely során a tanár figyelmének középpontjába fokozatosan a tanulói igények és szükségletek kerülnek. Ehhez szorosan kapcsolódik következő, megújulás („renewal”) szakasza, aminek a nem működő oktatásszervezési sémák elhagyása, és az új módszerekkel való kísérletezés áll a középpontjában. Katz szerint a pedagógusnak körülbelül három-négy év tapasztalat szükséges, hogy a tanításhoz éretté váljon. Ezt az elméletet árnyalta Maynard és Furlong (1993) majd később Kimmel (2006) által kidolgozott modell is. A modell szerint a kezdő tanárok a következő periódusokon mennek keresztül: 1. kezdeti idealizmus („early idealism”), 2. túlélés („survival”), 3. felismerés („recognizing”), 4. nehézségek és saját stratégiák kialakítása („difficulties”), 5. megkapaszkodás továbblépés a tanulóközpontú személet felé („reaching a plateau, and moving on”).

Összefoglalás

A pedagóguskutatások egyik fókusza napjainkig is a pedagógusok szakmai életútjának feltárására irányul. A szakmai életút szakaszainak feltárása több aspektusból is történhet, ezért az ilyen jellegű vizsgálatok a karrierkutatásokból, a szakmai identifikációval és pályaszocializációval foglalkozó vagy az adott professzióhoz tartozó kompetenciák kialakulásával, fejlődésével foglalkozó kutatásokból merítenek. Megfigyelhető az is, hogy a pedagógusok szakmai életútjához kapcsolódó modellek képzeletbeli görbéje aszerint változik, hogy melyik, előbb említett aspektus dominált a kutatási design kialakítása során. Ezáltal négy modell típust különítettem el (vízszintes pályavonalat kirajzoló, felfelé ívelő, haranggörbe alakú és hullámzó pályamodellek). A vízszintes pályavonalat kirajzoló modellek a szakmai előrehaladás szakaszait a tanulási folyamat fő színterei mentén határozzák meg, ezért olyan átfogó kategóriákat tartalmaznak, amelyek hasonlóak a különböző szakmához kapcsolódó életpályák kategóriáihoz. A felfelé ívelő pályamodellek a pedagógusszakmához szükséges ismeretek, képességek típusait vizsgálják, és a kialakulásukhoz és fejlődésükhöz szükséges időtartam függvényében próbálják meg a jellemző szakaszokat meghatározni. A haranggörbe alakú pedagógus pályamodelleknél az előbb említett kognitív területek mellett a vizsgálatok során jelentős szerepet játszott az, hogy az affektív tényezők, hogyan hat(hat)nak, hogyan befolyásol(hat)ják a pálya alakulását. Ezért ezek a modellek a tanári kiegészítés és pályaelhagyás vizsgálatával foglalkozó kutatásokkal is szoros kapcsolatot mutatnak. A hullámzó pályamodellek arra hívják fel a figyelmet, hogy minden pályaszakasz lehetőséget, de ebből fakadóan kihívást is hordoz magában, ezért az egyes szakaszok kihívásaival való megküzdés folyamata haranggörbék folyamatos láncolatát rajzolhatja ki.

Reményeim szerint ez a rövid szintézis a pedagógusi professzióhoz kapcsolódó karrier modellek legelterjedtebb nemzetközi típusainak bemutatásával irányjelzőként szolgálhat a leendő pedagóguskutatások fókuszpontjainak meghatározásában és a vizsgálati mintáinak kialakításában.

Irodalom

- Berliner, D. C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of College for Teacher Education. Washington DC..
- Bolam, R. (1990): Recent developments in England and Wales. In: Joyce, B. (ed): *Changing School Culture through Staff Development, Yearbook of the ASCD*. ASCD. Alexandria VA.
- Burke, Peter J. et al (1987): *The Teacher Career Cycle: Model Development and Research Report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. és Kington, A. (2006): Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12. 2. sz.
- Dreyfus, S. E. és Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center, ORC-80-2.
- European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels.
- Falus Iván (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*. 6-7. sz. 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. sz. 359-374.
- Falus Iván szerk. (2011): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Fessler R. és Christensen J (1992): *Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn & Bacon. Needham Heights, MA.
- Flores, M. A. és Day, C. (2006): Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 22. 2. sz. 219-232.
- Fuller, F. F. (1969): Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*. 6. sz. 207-226.
- Glaser, R. (1996): Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. In K. A. Ericsson (Ed.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 303-311). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
- Hagger, H., és McIntyre, D. (2006): *Learning Teaching from Teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press. Maidenhead.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*. 91. 1. sz. 31-57.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger.
- Katz, L. (1972): Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. 73. 1. sz. 50-54.
- Kimmel Magdolna (2006): *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. Doktori Disszertáció. Budapest.
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In.: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger.
- Korthagen, F. és Kessels, J. (1999): Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*. 28. 4. sz. 4-17.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press. London.

- Maynard, T. és Furlong, J.(1993): "Learning to Teach and Models of Mentoring" In.: Hagger, H., McIntyre, D. és Wilkin, M. (2013). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. Routledge.
- Moir, E. (1999): The stages of a teacher's first year. In: Scherer, M. (Ed.). *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers..* ASCD. Alexandria. 5-11.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. sz.
- Sikes, P., Measor, L. és Woods, P. (1985): *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Falmer. Lewes.
- Steffy, B.E. és Wolfe, M. P (2001): *A Life-Cycle Model for Career Teachers*. Kappa Delta Pi Record.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. sz. 3-13.
- Tsui, Amy BM (2007): What Shapes Teachers' Professional Development?, In J. Cummins és C. Davison (Eds.): *International Handbook of English Language Teaching*. 11. 1053-1066.
- Zeichner K. és Gore J. (1990): Teacher socialization. In. Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*. Macmillan. New York.

NAGYNÉ KLUJBER MÁRTA

ELÉGEDETTSÉG A MOZGÁSTERÁPIÁK ELÉRHETŐSÉGÉVEL A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATBAN¹

Bevezetés

Magyarországon a különféle terápiás eljárások sokféle típusa elérhető, melyek körének folyamatos bővülése figyelhető meg a 20. századtól. A létrejött fejlesztő programok, melyek egy-egy részképesség tréningjére irányultak, többségükben külföldről átvett eljárások, de a hazai fejlesztésűek száma is egyre inkább növekszik napjainkban.² A speciális terápiás ismeretek egy része a gyógypedagógusok számára is elsajátíthatók, illetve az egyénileg elvégezhető továbbképzések mellett a képzőintézmények képzéseik során is próbálják integrálni ezeket (Lányiné, 2004. 78-79. o.), amellyel bizonyos mértékben az általános szakmai ismeretek közé kerültek. Illyés (2004. 61. o.) a terápiák sokféleségével kapcsolatban olyan problémákra hívja fel a figyelmet, mint hogy egyrészt a külföldi eljárások elterjedése nem feltétlenül alapult tudományos bizonyítékokon, tapasztalati ellenőrzésük, hatékonyságuk igazolása elmaradt. Másrészt hangsúlyozza, hogy amíg „*az eljárások terjedését jó szándékú segítő akarás motiválja, az alkalmazó eredményt, kedvező változást akar elérni*”, az érem másik oldala, hogy egyúttal üzleti vállalkozás is. Ehhez hasonlóan fogalmazza meg Kereki (2015b. 153. o.) a koragyermekkori intervencióban elérhető eljárások tekintetében, hogy a piaci jelleg gyakran háttérbe szorítja a minőségi kritériumok érvényesítését: „*A »mindenre alkalmas csodaszerek, csodaszerek, csodaeljárások« ebben a szférában könnyebben meg tudnak jelenni, és mérhetetlen károkat tudnak okozni.*” A minőségi ellenőrzés tehát ezen a szinten is létfontosságú ahhoz, hogy a családok számára valóban kiegészítsék, pótolják azokat a speciális ellátási formákat, amelyek szükségesek lehetnek számukra.

A terápiás eljárások tekintetében fontos kérdés, hogy mennyiben érhetőek el a gyermekek számára, hiszen ezek valamilyen speciális probléma megoldására irányulnak. A tanulmány fókuszában a mozgásterápiás eljárások állnak, amelyek tehát a speciális terápiák egy szűkebb körét alkotják. A terápiák elérhetőségére Kereki és Lannert (2009), valamint Kereki (2011) kutatásai rálatást adnak, akik a kora gyermekkor intervenció rendszerének helyzetelemzése során

1 A tanulmány megírását támogatta az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „*Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen*” pályázata.

2 Kereki és Lannert (2009) a kora gyermekkor intervencióban alkalmazott terápiák közül több, mint harmincféle hazai terápiát gyűjtött össze a legismertebbek közül, amelyeket kutatásának résztvevői továbbiakkal egészítettek ki.

az ellátásban érintett intézményekben felmérték a terápiás kínálatot is, valamint az azokhoz való hozzájutás körülményeit Magyarországon. Eredményeikre alapozva az elmúlt években alapvető fejlesztések, intézményi átalakítások történtek (Kereki és Szvatkó, 2015. 7-8. o.). Felmerül a kérdés, hogy ezek az intézkedések miként hatottak az egyes területeken tapasztalható egyenetlenségekre (például a szakemberek speciális terápiás végzettségének intézményi megoszlására, a családok információhoz való hozzájutására, vagy az ellátáshoz eléréséhez szükséges utazási időre... stb.). Indokolt tehát ezeknek a tényezőknek a megvalósulását újra és újra felmérni a gyermekek számára optimális ellátás biztosítása érdekében.

Ehhez csatlakoznak a jelen tanulmányban bemutatni kívánt eredmények is, amelyek a Kereki (2011) által közel tíz éve végzett vizsgálat során a „kritikus övezetbe” tartozó megye ellátása aktuális helyzetének megvilágításához szolgálhatnak adalékkul. A kimondottan a mozgásterápiák elérhetőségére vonatkozóan végzett elégedettségi felmérés eredményeinek ismertetésén túl a kora gyermekkori intervenció megszervezése alapelvei érvényesülésének megítélését vizsgáltam Észak-Magyarország egy megyei pedagógiai szakszolgálatának szakemberei körében, kérdőív segítségével. A terápiás eljárások szempontjából is kulcsszerepben lévő intézmények szakembereinek mozgásterápiás ellátással való elégedettsége és a minőségi kritériumok megítélése a megyében elérhető mozgásterápiás eljárások igénybevételi lehetőségeinek értelmezéséhez adhatnak támpontokat.

A mozgásterápiás eljárások elérhetősége a pedagógiai szakszolgálati intézményekben

A mozgásterápiák a „speciális terápiás ismeretek” közé tartoznak (Kereki, 2015b. 77. o.). Bár a fogalom többféle szakterületet is érint, Kereki és Szvatkó (2015. 61. o.) a pedagógiai szakszolgálatok számára kialakított protokollban úgy fogalmaznak, hogy „az érzékelés-észlelés, a mozgásnevelés és az egészséges életmódra nevelés” területeit foglalják magukba. A különféle terápiák igénybevételére többféle lehetősége is van (eljárástól függően a kora gyermekkorú intervenció egészségügyi intézményeiben, vagy akár magánúton), ugyanakkor ebből a szempontból a pedagógiai szakszolgálati intézmények központi szereplők, hiszen érintettek a terápiákról való tájékoztatásban (N. Klujber, 2019), illetve a terápiás ellátás biztosításában is (Torda és Nagyné Réz, 2015).

Kapronyi és Zelenka (2015. 60. o.) a speciális terápiák elérését a pedagógiai szakszolgálati intézményekben akkor tartja lehetségesnek, ha „a szakszolgálat dolgozói között olyan szakemberek vannak, akiknek speciális terápiás végzettségük van.” A lehetőség tehát fennáll valamely terápiás eljárás alkalmazására, de ez erősen függ a szakemberek saját szakmai érdeklődésétől, önálló anyagi ráfordításától és elhelyezkedési hajlandóságától is. Emellett ugyanakkor nem egyértelmű, hogy minden intézményben szükséges lenne mindenféle eljárás biztosítása (Kereki, 2015b. 172. o.), bár a módszertani gazdagítás fontos cél. (Kereki és Szvatkó, 2015. 58. o.) Az intézményekben az ellátásba más intézmények, esetleg

magánszolgáltatók bevonása is történhet. Bár Kereki a tanulási, magatartási és viselkedési nehézségek kezelésére irányuló eljárások tekintetében említi meg ezt a lehetőséget, kijelentése a mozgásterápiák viszonylatában is értelmezhető. A piaci szereplők ugyanis *„a hiányzó állami ellátásokat rugalmasan és időnként színvonalasan képes[ek] pótolni.”* (Kereki, 2015b. 153. o.)

Emellett felmerülhetnek más megoldások is, mint például a gyermekek utaztatása a megfelelő ellátás igénybevételéhez. A kora gyermekkori intervenció tekintetében Kereki és Lannert (2009) megvilágította, az ellátás megszervezésénél lehetőségként jelentkezik a gyermekek utazása is, amelyhez kedvezmények állnak rendelkezésre számukra. Kereki (2011. 303-307 o.) részletesen elemezte, hogy mennyit szükséges utazni a családoknak a szolgáltatások igénybevételéhez. Különbség volt a városban és a községben lakók között, előbbiek 18%-ának, utóbbiak 80%-ának kellett rendszeresen utazni, hogy terápiás vagy fejlesztő foglalkozásban részesüljenek. Regionálisan kimutatható volt, hogy Észak-Magyarországon utaznak a gyermekek a legtöbbet, az érintett családok 57%-a. Ennek ellenére a kora gyermekkori intervenció szolgáltatásaival kapcsolatos elégedettségük felmérésekor a szülők egy ötfokú skálán csak közepesen aggasztó kategóriaként ítélték meg az utazás területét. Ennél jelentősebb problémának ítélték meg a szolgáltatásokkal kapcsolatos anyagi megterhelést (3,47), de legfőképpen az információhiányt (3,5)³ (Kereki és Lannert, 2009. 38. o.).

Összességében tehát az intézmények közötti egyenetlenségek miatt különbség keletkezik a családok számára az egyes eljárásokhoz való hozzájutásban. Különös tekintettel az Észak-Magyarország régió tekinthető „kritikus övezetnek” a szolgáltatásokhoz való hozzájutás szempontjából, ahol Kereki (2011. 23. o.) az összehangolt *„speciális regionális szükségletekhez igazodó stratégiák”* kidolgozását javasolja, valamint a *szükségletekhez jobban illeszkedő szolgáltatásnyújtás érdekében a speciális terápiás, fejlesztő szolgáltatások választékának bővítését.* (Kereki, 2015a. 73. o.)

A kora gyermekkori intervenció alapelvei

Magyarországon a kora gyermekkori intervenció rendszere tekintetében az utóbbi években fontos fejlesztések történtek⁴, többek között a gyermekek szükségleteihez igazodó ellátás biztosítása érdekében. A kidolgozott modellt a holisztikus szemlélet jellemzi, vagyis a gyermeket, családját és a szélesebb

3 A kutatásban a skála magasabb értékei mutatták, ha a válaszadók nagyobbban, jelentősebbnek ítélték meg a problémát, az alacsonyabb értékek megadásával azt fejezhették ki, ha kevésbé tartották nehézségnek az adott szempontot.

4 A korai fejlesztés a pedagógiai szakszolgálatok tevékenységei közé került (15/2013. EMMI rendelet), emellett megszületett számos kiadvány, a szakemberek számára továbbképzések indultak diagnosztikai, szűrőeszközökről, a kora gyermekkori intervencióban végzett munka támogatásához (védőnők, orvosok, pedagógiai szakszolgálati szakemberek), valamint az ágazatok közötti egyeztetések is megindultak.

társadalmi környezetet egységben szemléli, illetve a rendszerek összehangolt működésével egyénre szabott szolgáltatások elérését szeretné lehetővé tenni. Czeizel (2009. 158-159. o.) a családközpontúságot hangsúlyozza, tehát hogy a gyermek egyéni adottságaihoz és a család igényeihez rugalmasan igazodjon az ellátás, valamint kiáll a szolgáltatások koordinálásának és integrálásának gondolata mellett. Az European Agency for Special Needs and Inclusive Education ajánlásainak figyelembevételével a szolgáltatások minél közelebbi és minél korábbi igénybevételének lehetőségének biztosítása, azok ingyenessége, vagy hogy csak minimális anyagi terhelést jelentsen, fontos célkitűzések ezen a területen. Továbbá lényeges a szolgáltatások sokféleségének és ezek összehangolt együttműködésének biztosítása, valamint az interdiszciplináris team munka gyakorlatának alkalmazása, a különféle szakértők szakmai összefogása a szülők bevonásával (Kereki, 2015b. 7. o.).

A bemutatott alapelvek összességében tehát igyekeznek a gyermekek számára a legmegfelelőbb ellátást biztosítani. A tanulmányban bemutatásra kerülő kutatás során az Észak-Magyarország régió egy megyéjének pedagógiai szakszolgálati intézményeiben végeztem felmérést, melynek célja volt megismerni, hogy a fent említett alapelvek mennyiben tudnak érvényesülni. Írásbeli kikérdezés során vizsgáltam a szakemberek elégedettségét, az ellátásra vonatkozó megítélését egy szűkebb területre, a mozgásterápiás eljárásokra fókuszálva. A következőben az erre vonatkozó eredményeket ismertetem.

A mozgásterápiás eljárásokkal való elégedettség Észak-Magyarország egy megyéjében

Elsőként a megyében elérhető mozgásterápiákat összesítettem, amely adatokat a szakemberek létszámához viszonyítva mutatok be. Ezek ismerete azért is lényeges, mert a szakemberek speciális mozgásterápiás végzettségeiről nem rendelkezünk statisztikai adatokkal. A tanulmány további részében bemutatom a mozgásterápiás ellátás minőségi szempontjairól való értékítéletét a pedagógiai szakszolgálat szakembereinek. A kutatási eredmények egy megye viszonylatában értelmezhetőek, amelynek bővítése a további területeken fontos összehasonlítást tennének lehetővé. Éppen ezért, bár szempontokat adhatnak a már korábban említett intézményi átszervezések hatásainak felméréséhez is, a további kutatások más megyékben is szükségesek, akár az itt bemutatott módszerek használatával.

A Köznevelési Információs Rendszer adatbázisa alapján⁵ 127 olyan szakember dolgozott a pedagógiai szakszolgálatban a vizsgálat idején, akik a gyermekek ellátását végezték. Közülük 34 fő, többségében gyógypedagógus szakember (25 fő) töltötte ki a kutatásban alkalmazott kérdőívet. A kitöltők közül 15-en rendelkeztek valamilyen mozgásterápiás végzettséggel is, ami a megyében foglalkoztatott,

⁵ Forrás: KIR2-INT, KIR2-SZNY. Adatszolgáltatás dátuma: 2018.07.12.

mozgásterápiás végzettséggel rendelkezők 60%-a volt⁶ 2018. tavaszán. A válaszadók körében a Dinamikus Szenzoros Integrációs Terápia, Kulcsár Mihályné „Mozgásterápia a tanulási nehézségek megelőzésére és oldására” módszere, valamint az Alapozó Terápia voltak a leggyakrabban elvégzett eljárások.

Az ellátás megvalósulásának megítélése

A pedagógiai szakszolgálat szakembereihez eljuttatott kérdőívben a mozgásterápiás ellátás minőségi szempontjainak megítélésére kértem a válaszadókat. Ehhez a kora gyermekkori intervenció megvalósításának alapelveit vettem alapul, tehát a közelség, a minőségi ellátás, az ellátások rendszeres biztosítása, a gyermek szükségleteihez való illeszkedés, a folytonosság (vagyis, hogy a ráépülő terápiás ellátás is álljon rendelkezésre), a kedvező ár (lehetőleg az ingyenesség biztosítása), a holisztikus szemlélet (a gyermek környezetének bevonása), illetve a különféle kiegészítő szolgáltatások sokszínűségének elérhetősége egy helyen (Kereki (2015b. 7. o.). Ezeket a mozgásterápiák esetére is érvényesnek tekintettem. A felsorolt szempontokat alapul véve, valamint kiegészítve arra kértem a válaszadókat, hogy rangsorolják Soriano (2005) alapelveinek érvényesítését a mozgásterápiák vonatkozásában, valamint ítélik meg egy Likert-skála segítségével, mennyiben valósulnak meg szerintük ezek a munkájuk során (1-nagyon gyenge, 2-gyenge, 3-közepes, 4-jó, 5-kiváló).

A mozgásterápiás ellátás minőségével kapcsolatos szempontok megítélését nem minden válaszadó vállalta, eredményeiket hiányzó adatokként tüntettem fel. Mivel ennek tekintetében is felmerül, vajon összefügg-e azzal, hogy egy válaszadó rendelkezik-e mozgásterápiás végzettséggel, külön összesítettem a válaszokat e szempont szerint (1-2. táblázatok). A táblázatok az egyes szempontokra adott válaszok leíró statisztikai mutatóit tartalmazzák.

6 A megyére vonatkozóan az intézményekben összegyűjtésre került, hogy hány szakember rendelkezik mozgásterápiás végzettséggel. A megyében valamennyi tagintézmény adott meg létszámot, ami összesen 25 főt jelentett.

A mozgásterápiás ellátás megvalósulása a mozgásterápiás végzettséggel rendelkező szakemberek megítélése szerint

Alapelvek	Mozgásterápiás végzettséggel rendelkező szakemberek válaszai							
	Elemszám		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Minimum	Maximum
	Érv.	Hiány						
Az ellátás minősége	11	1	3,27	3,00	3	,786	2	5
A kínálat sokszínűsége	12	0	2,83	3,00	3	,937	1	5
Eszközellátottság	10	2	2,70	2,00	2	1,059	2	5
Az ellátás elérhetősége	12	0	2,83	3,00	3	,718	2	4
Ingyenesség (minimális költségek)	11	1	2,55	3,00	3	1,128	1	5
A szükséglethez igazodó ellátás biztosítása	12	0	2,83	3,00	3	1,030	1	5
Az ismeretszerzés lehetősége a szakemberek számára a mozgásterápiákról	12	0	2,33	2,00	2a	1,155	1	5
Az együttműködés minősége más szakemberekkel	12	0	3,33	3,00	3	,778	2	5

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

1. táblázat: A mozgásterápiás ellátásra vonatkozó szempontok megvalósulása a mozgásterápiás végzettséggel rendelkező szakemberek megítélése szerint.

Az ötfokú skála értékei: 1-nagyon gyenge, 2-gyenge, 3-közepes, 4-jó, 5-kiváló (saját)

A válaszadók egyes, előre megadott szempontokat egy Likert-skála segítségével értékelték abból a szempontból, hogy szerintük hogyan valósulnak meg a mozgásterápiás eljárásokkal kapcsolatban. A már idézett alapelvek mellett a gyakorlat szempontjából lényeges további szempontok is megjelentek, mint az eszközellátottság, az együttműködés lehetősége és a saját ismeretkör bővítésének lehetőségei a témában. A szempontokra adott skálaértékek alapján átlagot számoltam, amelyek összehasonlításából az látszik, hogy a szakemberek véleményében nincs jelentős különbség. A mozgásterápiás képzettséggel rendelkezők

alapvetően valamennyi szempontot egy kicsivel jobbnak ítélték meg. Két szempont esetében megfordult ez a viszony: a mozgásterápiás képzettséggel nem rendelkezők szerint jobb a lehetőségek hozzáférése a mozgásterápiákkal kapcsolatos ismeretekhez, mint azok szerint, akiknek van ilyen jellegű végzettsége, illetve más szakemberekkel az együttműködés minőségét is jobbnak ítélték meg.

A skálán adott értékelés alapján a legjobb (közepes) minősítést az ellátás általános minősége és a szakemberek közötti együttműködés területei kaptak mindkét válaszadói csoportban. Összességében valamennyi szempont a gyenge és a közepes színvonalú megítélés között szerepelt a válaszadók körében.

A mozgásterápiás ellátás megvalósulása a mozgásterápiás végzettséggel nem rendelkező szakemberek megítélése szerint

Alapelvek	Mozgásterápiás végzettséggel NEM rendelkező szakemberek válasza							
	Elemszám		Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Minimum	Maximum
	Érv.	Hiány						
Az ellátás minősége	13	2	2,85	3,00	3	,899	1	4
A kínálat sokszínűsége	13	2	2,38	2,00	2	,961	1	4
Eszközellátottság	14	1	2,21	2,00	2	,699	1	3
Az ellátás elérhetősége	14	1	2,71	3,00	2a	,914	1	4
Ingyenesség (minimális költségek)	14	1	2,29	2,00	2	,994	1	4
A szükséglethez igazodó ellátás biztosítása	14	1	2,50	3,00	3	,855	1	4
Az ismeretszerzés lehetősége a szakemberek számára a mozgásterápiákról	14	1	2,64	2,50	2	,745	2	4
Az együttműködés minősége más szakemberekkel	14	1	3,57	3,50	3	,852	2	5

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

2. táblázat: A mozgásterápiás ellátásra vonatkozó szempontok megvalósulása a mozgásterápiás végzettséggel rendelkező szakemberek megítélése szerint.

Az ötfokú skála értékei: 1-nagyon gyenge, 2-gyenge, 3-közepes, 4-jó, 5-kiváló (saját)

A minimum és maximum értékek elemzéséből kiderül, hogy a mozgásterápiás képzettséggel rendelkező szakemberek az ellátás elérhetősége kivételével minden szempontnál adtak kiváló értékelést is, ez a másik válaszadói csoportban csak a szakemberek közötti együttműködésre vonatkozóan volt így. Egyébként a többi szempont esetében maximum a jó értékelést adták a válaszadók. Az értékelésben mindkét csoport a legtöbb esetben jelölte a nagyon gyenge kategóriát is, tehát a vélekedések megoszlottak az egyes szempontok esetén. A szórásértékek a legtöbb esetben az 1-hez közelítettek. Leginkább az eszközellátottság közepes minősítésében értettek egyet azok a válaszadók, akik nem rendelkeztek mozgásterápiás végzettséggel, a másik csoportban az ellátás elérhetősége tekintetében egyeztek a vélemények. Az ellátással való elégedettség megítélésére adott pontszámok átlaga az elemzett megyében 2,89, amely tehát valamennyi szempont figyelembevételével tükrözi a szakemberek véleményét.

Az ellátás alapelveinek rangsora a mozgásterápiák vonatkozásában

A korábban felsorolt szempontok rangsorolására kértem a válaszadókat azzal a céllal, hogy látható legyen, melyek azok a körülmények, amelyekről úgy gondolják, hogy előtérbe kell helyezni a többihez képest. Természetesen a válaszok alapján nem lehet azt a következtetést is megfogalmazni, hogy egy-egy gyermek esetében a rangsor alapján döntenének a szakemberek az ellátásról, ugyanakkor viszonyítási pontként szolgálhat, ha például arra szeretnénk választ kapni, hogy a nem kimondottan ideálisan megvalósuló ellátási rendszerben milyen szempontok dominálhatnak a döntéseknél. Ez indokolt lehet akár az elemzett megye esetében is, ahol a mozgásterápiás ellátás minőségére vonatkozó szempontok megítélésében a gyenge-közepes értékelést kapta a legtöbb lehetőség.

A szakemberek által összeállított rangsor bemutatásánál külön feltüntettem a mozgásterápiás végzettséggel és az azzal nem rendelkezők által kialakított sorrendeket. A 3. táblázat harmadik oszlopában a teljes mintára vonatkozó eredmények láthatók. A rangsor kiszámítása úgy történt, hogy az egyes szempontok rangsorban elfoglalt helyének számértékét összeadtam, majd az összességében legalacsonyabb értéket kapott szempont került a rangsor elejére.

A mozgásterápiás ellátásra vonatkozó alapelvek rangsora a pedagógiai szakszolgálati intézmények szakembereinek megítélése szerint

Rangsor	Mozgásterápiás végzettséggel rendelkezők rangsora	Mozgásterápiás végzettséggel nem rendelkezők rangsora	Rangsor a teljes mintában
1.	rendszeresség	illeszkedés a problémához	illeszkedés a problémához
2.	illeszkedés a problémához	rendszeresség	rendszeresség
3.	szolgáltatások sokszínűsége	minőség	minőség
4.	minőség és holisztikus szemlélet	folytonosság	folytonosság
5.		szolgáltatások sokszínűsége	szolgáltatások sokszínűsége
6.	folytonosság	holisztikus szemlélet, közelség és kedvező ár	holisztikus szemlélet
7.	közelség		közelség
8.	kedvező ár		kedvező ár

3. táblázat: A mozgásterápiás ellátással kapcsolatos szempontok a pedagógiai szakszolgálati szakemberek által kialakított rangsora (saját)

A 3. táblázat alapján a legfontosabb szempontnak a szakemberek a problémához való illeszkedést tartották, valamint azt, hogy a gyermekek rendszeresen részesüljenek minőségi ellátásban. A rangsor végére került a közelség és a kedvező ár, amelyek elsősorban az ellátás területének anyagi vonzatára utalnak. Kereki és Lannert (2009. 209. o.) kutatásából kiderült, hogy sokaknak nehézséget okoz például az utazás megoldása, a költségek fedezése, ugyanakkor e két szempont kevésbé az ellátás tartalmára, mint annak körülményeire vonatkoznak inkább.

Összegzés, kitekintés

A tanulmány a különféle terápiás eljárások elérhetőségével kapcsolatos korábbi kutatási eredményekre alapozva igyekezett bemutatni a mozgásterápiák elérhetőségével kapcsolatos lehetőségeket a magyarországi ellátórendszerben. Az ellátás minőségi szempontjainak megítéléséről a pedagógiai szakszolgálati intézményekben foglalkoztatottak szempontjából nyerhettünk információkat,

amelynek az intézményrendszer működésének visszatükrözése mellett az is volt a célja, hogy támpontokat adjon a megyében elérhető eljárások elégségeségének megítéléséhez.

Az elemzett megyére vonatkozóan a pedagógiai szakszolgálat szakemberei a mozgásterápiás ellátást minőségi szempontból úgy ítélték meg, hogy olyan tényezők, mint például a szolgáltatás elérhetősége, sokfélesége, az eszközellátottság, a szakemberek közötti együttműködés a mozgásterápiákkal kapcsolatban gyenge és a közepes színvonalú. Elmondható, hogy a Soriano (2005. 20-22. o.) nyomán meghatározott alapelvek, amelyek a kora gyermekkori intervenció megvalósításánál is vezérfonalként működnek, tehát csak közepes mértékben valósulnak meg a pedagógiai szakszolgálat szakemberei szerint azokon a helyszíneken, amelyekkel munkájuk során kapcsolatba kerülnek. Ezek nem kizárólag a pedagógiai szakszolgálati intézményeket jelentik, hanem az intézmény ellátásszervezési módja is befolyásolja: ha például a szakemberek külső helyszíneken látják el feladataikat, például az óvodákban.

A szakemberek szerint az ellátással kapcsolatban a legfontosabb szempont a gyermek szükségletéhez illeszkedő eljárás elérhetősége, illetve annak rendszeressége. A korábbi kutatási eredményekből láthatjuk, hogy *„nincs megfelelő intézményi kínálat elérhető közelségben”* (Kereki és Lannert, 2009. 93. o.), amelyet tehát a szakemberek is a leginkább fontosnak tartanak. Ahogy a szerzőpáros is felhívja arra a figyelmet, hogy az ellátás közelsége nem egyértelműen előnyös a családok számára (Kereki és Lannert, 2009. 303. o.), a szakemberek véleményében is visszaköszön. Ugyanakkor a költségfedezet megítélése a szülők véleményével ellentétesen alakult jelen felmérés során, hiszen a szakemberek a közelség mellett ezt tartották kevésbé fontosnak a többi szempont viszonylatában. A szülők ezzel szemben a második legnagyobb problémának tartották az anyagi megterhelést (Kereki és Lannert, 2009. 38. o.). A két csoport véleménye közötti különbségét magyarázhatja az is, hogy a szakemberek a rangsor felállításakor inkább a szakmai szempontokat vették figyelembe, mint a szervezés kérdéseit. A családok esetében ugyanakkor ez akár meg is fordulhat.

Összességében úgy gondolom, hogy az elégedettség-felmérés során kapott értékek ismerete más megyék esetén is informatív lenne, hiszen fontos információkat szolgáltat arról, hogy az intézményben dolgozók mennyire érzik megfelelőnek az ellátást. A kutatás kiterjesztése mellett éppen ezért fontosnak tartanám annak lehetséges folytatásaként azt is felmérni, hogy az intézmények szintjén megjelenik-e valamilyen stratégia a mozgásterápiás ellátás fejlesztésére, illetve, hogy a kereteik között elérhető eljárások megfelelően kielégítik-e az arra irányuló szükségleteket.

Irodalom

- Czeizel Barbara (2009): A kora gyermekkori intervenció múltja, jelene és remélt jövője. *Gyógypedagógiai Szemle*. 37. 2-3. sz. 153-160.
- Illyés Sándor (2004): Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest. 55-70.
- Kapronyi Ágnes és Zelenka Zsófia (2015): *A fejlesztő nevelés szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Kereki Judit (2011): *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intervenció intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megalapozásához*. Kutatási zárójelentés. Kézirat. 2019.03.05-i megtekintés. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest. https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4piller/regionalis_helyzetertekeles_kezirat.pdf.
- Kereki Judit (2015a): A kora gyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés*. 3. 2. sz. 55–76.
- Kereki Judit (2015b, szerk.): *Kliensút kalauz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Kereki Judit és Lannert Judit (2009, szerk.): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése*. Kutatási zárójelentés. Kézirat. 2019.03.05-i megtekintés, TÁRKI-TUDOK Zrt.–Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Budapest. www.t-tudok.hu/file/korint/korint_2009.pdf.
- Kereki Judit és Szvatkó Anna (2015): *A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2004): Gyógypedagógia és terápia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest. 71-86.
- Nagyné Klujber Márta (2019): A pedagógiai szakszolgálat tájékoztató szerepe a mozgásterápiás ellátás területén. *Gyógypedagógiai Szemle*. 47. 1. sz. 21-32.
- Soriano, V. (2005, szerk.): *Korai fejlesztés. Az európai helyzet elemzése. Kulcstényezők és ajánlások. Összefoglaló jelentés*. 2019.04.07-i megtekintés, Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igény Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_hu.pdf
- Torda Ágnes és Nagyné Réz Ilona (2015): *Alapprotokoll a pedagógiai szakszolgálati tevékenységekhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

OSZLÁNCZI TÍMEA

**A KÖZMŰVELŐDÉS JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSAINAK
FŐ IRÁNYVONALAI****Bevezetés**

Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági jelenségeire való válaszként a közművelődés területe is egyre inkább követelte az ágazaton belüli fejlesztéseket, átalakulásokat. Számos szakember megemlíti, hogy a rendszerváltozás a közművelődés területén nem következett be az 1989-90-es folyamatok keretében (Beke, 2007; Miklósi és Oszlánczi, 2010; Juhász, 2016). Erre is reflektálva indult el egy olyan fejlesztési folyamat 2012-től, amely az akkori Magyar Művelődési Intézet, a felsőoktatás számos közművelődési képzést nyújtó intézménye és a közművelődés meghatározó intézményei által generálódott. Ennek eredményeként a közművelődési terület nagyarányú fejlesztésének egyik alapvető eszköze a területre vonatkozó, törvényi szintű új jogi norma megalkotása, valamint az ehhez kapcsolódó részletszabályok kidolgozása a delegált jogalkotás területén, továbbá a helyi közművelődési rendeletek módosító irányvonalainak pontos és részletes meghatározása. Az *1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről* 2017. évi LXVII. törvény által történő módosítása garanciát szolgáltatott a minőség biztosítására, valamint a helyi szükségletek és igények figyelembevételére (Váradi és Várnagy, 2001; Ponyi, 2015 és Juhász, 2016).

Az ágazati törvényben megjelenő főbb változások elemzése három nagy szakmai tartalmat megjelenítő témakör köré csoportosítva kerül bemutatásra. A közművelődés keresleti és kínálati átalakulásának tendenciáira reagálva részletesen kidolgozásra került a közművelődés szervezeti háttere, a közművelődés tevékenységrendszere, valamint a közművelődési szakemberekre vonatkozó joganyag. Jelen tanulmányunkban ez a három szakmai tárgykör köré csoportosítva kívánjuk bemutatni azt a jogalkotási folyamatot, amely a közművelődési szabályanyag jelenlegi állapotát eredményezte, nem mellőzve azok összehasonlító elemzését sem.

A közművelődés intézményrendszere

Már a közművelődésről szóló első, az *1976. évi V. törvény* preambuluma is alapvető célként tűzte ki a művelődés jogának biztosítását, valamint hogy gondoskodjon állampolgárai művelődési lehetőségeiről. Annak érdekében, hogy az állam a jogszabály által meghatározott közművelődési feladatokat megva-

lósítsa, „... közművelődési célokat szolgáló intézeteket, vállalatokat (a továbbiakban együtt: intézmény) létesít és tart fenn” (1976. évi V. tv. 19. § (1) bek.). A törvény a közművelődést szolgáló intézményeket az alábbi csoportokra osztotta:

- a közművelődés helyi – esetenként területi – alapintézményeiként megjelölt művelődési otthonok és közművelődési könyvtárak,
- a közművelődés megvalósítását szolgáló általános hatókörű intézményként, illetőleg tevékenységként meghatározott könyvkiadás és -terjesztés, sajtó, rádió, televízió, illetőleg a filmgyártás és forgalmazás,
- a művészeti intézmények,
- tudományos intézetek és egyesületek,
- múzeumok,
- egészségügyi intézmények, testnevelési és sportszervezetek,
- a szórakoztatás intézményei (1976. évi V. tv. 23-29. §).

A fenti felosztásból jól látható, hogy – bár a jogalkotó valamennyit a közművelődést szolgáló intézmények fejezet alatt jelenítette meg – az egyes intézménytípusokat kizárólag a közművelődésre gyakorolt hatásuk alapján rendezte csoportokba, de ezek közül a közvetlenül közművelődési tevékenység ellátására irányuló feladatkörrel kizárólag a művelődési otthonok és közművelődési könyvtárak rendelkeztek (Kovalcsik, 1987).

Az 1997. évi CXL. törvény eredeti formájában történő elfogadása idején annak mellékletében elhelyezve már adott egy definíciót arra nézve, hogy milyen feltételek együttes fennállása esetén toltheti be egy intézmény a közművelődési szerepkört. Eszerint közművelődési intézmény *„a lakosság közösségi közművelődési tevékenységéhez erre a célra alapított, fenntartott, működtetett, megfelelő szakmai, személyi, infrastrukturális feltételekkel és alapító okirattal rendelkező költségvetési szerv vagy egyéb fenntartású intézmény”* (1997. évi CXL. tv. eredeti közlönyállapot, 1. sz. melléklet o) pont). Ezt követően négy főcsoporton belül jelöli meg a szervezetek különböző formáit. Az alapintézmények különféle típusát létrehozva (művelődési otthon, ház, központ, szabadidő központ, közösségi ház, ifjúsági, illetve gyermekház, faluház), az oktatási és közművelődési, illetőleg egyéb feladatokat ellátó általános művelődési központokat, valamint az alapfeladat mellett közművelődési tevékenységet is ellátó sportlétesítmények, illetve egyéb, fenntartójától, működtetőjétől függő egyéb intézmények kategóriáját megjelölve (Sári, 2007). Az alapintézmények többféle formájának megjelenítése jelezte ugyan a szervezeti sokféleséget, azonban ez az új törvényben sem járt egyidejűleg azzal, hogy pontos keretek közé rendezze az egyes típusokat. Az intézmények mellett jelen lévő színterek önálló kategóriába történő sorolását az indokolta, hogy ezek az intézményekhez képest jelentősen alacsonyabb személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező helyszínek voltak. *„Már a törvény bevezetése utáni első empirikus vizsgálatok is rámutattak, hogy a régi és új formák, elnevezések, intézménytípusok a gyakorlatban együtt, egymás mellett élnek, az elnevezés és a tevékenyszerkezet, de még a fizikai adottságbeli különbségeket sem igen követik.”* (G. Furulyás, 2005. 7. o.)

A törvény a feladatellátást a települési önkormányzat kötelező feladataként telepítette akképpen, hogy a helyi közművelődési tevékenység támogatása érdekében közösségi színteret, illetve közművelődési intézményt biztosít. Megyei jogú városban, városban, fővárosi kerületben az önkormányzat feladatellátása során közművelődési intézményt, míg községekben az önkormányzat közösségi színteret, illetve közművelődési intézményt biztosított. A közművelődés helyi, lakossági képviselője érdekében településenként, fővárosi kerületenként legfeljebb hároméves időtartamra Közművelődési Tanács alakítását tette lehetővé.

A 2017. évi LXVII. törvénnyel módosított közművelődési jogszabály érdemben reagált az addig fennálló intézményrendszeren belül meglévő feszültségekre, a korszerűtlen szabályozásra, és taxatív módon megjelölve állította fel az egyes intézményi típusokat, megtartva mellette a szintéri formát is. Jelentős újítként említhetjük meg, hogy sor került az egyes intézménytípusokhoz – művelődési ház, művelődési központ, kulturális központ, többfunkciós közművelődési intézmény, népfőiskola, népi kézműves alkotóház, gyermek-, illetve ifjúsági ház, valamint a szabadidőközpont) – tartozó személyi, szakmai és infrastrukturális feltételrendszer részletes kidolgozásra is. A részletrendelkezések kidolgozását az 1997. évi CXL. tv. 100. § (3) bekezdés c) pontjában kapott felhatalmazás alapján a szakminiszterre delegálták, amelynek eredményeképpen 2018. július 17. napján hatályba lépett a 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről.

Az új szabályanyag a közösségi színteret tekinti a feladatellátás alapegységének, amelynek meghatározását „a települési, kerületi közösségi művelődés szervezése, a közművelődési alapszolgáltatások biztosítása érdekében fenntartott, működtetett vagy erre a célra alkalmassá tett és üzemeltetett, adott helyen rendszeresen működő, jogi személyiséggel nem rendelkező intézmény vagy egyéb létesítmény, helyiségegyüttes, épület” formájában adja meg (1997. évi CXL. tv. 78/H. §(1) bek.).

A közművelődés tevékenységrendszerének átalakulása

A közművelődési tevékenységek pontos, részletes szabályozása jelenti annak az alapvető garanciáját, hogy a közművelődés területére telepített célkitűzések, elvárások érvényre jussanak. A jogszabályokat áttekintve jól látható, hogy ez az egyes ágazati anyagokban nagyon különböző absztraktsági szinten jelent meg.

Az 1976. évi V. törvény szűkszavúan, saját maga szövegezése szerint is általános jelleggel („általános közművelődési feladatok” 11.§), erős ideológiai töltettel jelenítette meg azt a feladatkört, amelyet a közművelődést irányító és szervező szervezetek számára elképzelt. Elvárásként határozták meg, hogy valamennyi állampolgár tekintetében közreműködjenek az alábbiakban:

„a) művelődési igények állandó fejlesztésében és kielégítésében, az alapműveltség kiegészítésében, az általános tájékoztatói lehetőségek megteremtésében;

- b) az általános műveltség – a művészeti, társadalomtudományi, természettudományi, műszaki, mezőgazdasági, egészségügyi, testi és környezeti kultúra – rendszeres gyarapításában;
- c) a szocialista világnézet, az erkölcs, a magatartás, az életmód és az ízlés fejlesztésében;
- d) a politikai műveltség, a közéleti tevékenység fejlesztésében, az állampolgári ismeretek bővítésében;
- e) a munkakultúra, a szakmai képzettség rendszeres kiegészítésében és megújításában;
- f) a művelődési közösségek kialakításában és fejlesztésében; a szabad idő hasznos eltöltésének megszervezésében és a kulturált szórakozás feltételeinek megteremtésében;
- g) a kulturális alkotóképesség kibontakoztatásában.” (1976. évi V. tv. 11.§ a-g)

Az 1997. évi CXL. tv. elfogadása idején a jogalkotó a szakmai tevékenységek ellátási kötelezettségével megbízott települési önkormányzatok feladatát nem adta meg taxatív jelleggel, azonban azoknak már differenciáltabb, több szakmai elemet tartalmazó felsorolását adta. A tevékenység formáinak megjelölése során helyet kapott például az iskolarendszeren kívüli tanulás, a települési környezet gondozása és gazdagítása, az egyetemes, a nemzeti, a nemzetiségi és más kisebbségi kultúra értékeinek megismertetése, művelődő közösségek tevékenységének támogatása, a helyi társadalom érdekérvényesítő szerepének elősegítése, de ide sorolta a szabadidő kulturális célú eltöltéséhez kapcsolódó feltételek biztosítását is (1997. évi CXL. tv. 76.§ (2) bek.). A korábbi szabályozáshoz képest jelentős előrelépést jelentett, hogy a települési önkormányzatnak a feladatellátás során már jogszabályi felhatalmazás alapján lehetősége nyílt arra, hogy a felsorolt szakmai tartalmakon belül a helyi sajátosságokat figyelembe véve alakíthassa azt ki, hogy mit, milyen formában és mértékben lát el (Juhász, 2013).

A jelenleg hatályos jogi szabályozást eredményező törvénymódosítás homlokterében az ún. közművelődési alapszolgáltatások állnak, amelyek alapvető feladata, hogy a jogalkotói célkitűzések megvalósulásának letéteményesei legyenek. Vagyis az alapszolgáltatások rendszerének kimunkálása, és pontos szakmai tartalmakkal történő körülírása teszi lehetővé azt, hogy a törvény preambulumban megjelölt célok érvényesülhessenek (a nemzeti, nemzetiségi kulturális hagyományok megőrzése, a közösségi és egyéni művelődés személyi, szellemi, gazdasági feltételeinek javítása, a polgárok életminőségét javító, értékhordozó tevékenységek támogatása stb.). Az 2017. évi LXVII. törvény általi módosítások eredményeképpen a törvény a közművelődési alapszolgáltatások rendszerét az alábbiak szerint határozta meg:

A közművelődési alapszolgáltatások:

- a) művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása,

- b) a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése,
- c) az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása,
- d) a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése feltételeinek biztosítása,
- e) az amatőr alkotó- és előadó-művészeti tevékenység feltételeinek biztosítása,
- f) a tehetséggondozás- és -fejlesztés feltételeinek biztosítása, valamint
- g) a kulturális alapú gazdaságfejlesztés. (1997. évi CXL. tv. 76. § (3) bek.)

Az egyes szolgáltatásokhoz rendelt szakmai tartalmak meghatározását a 20/2018. (VII.9.) EMMI rendeletben foglalt rendelkezések munkálták ki. A közművelődési alapszolgáltatások helyi igényeket szem előtt tartó, differenciált rendszerének kialakítása alapvető garanciát jelent a közművelődési szolgáltatások minőségbiztosítására (Kary, Török, Juhász, Závogyán, Szedlacsek, Csulák-Muliter, Benkei-Kovács és Barnucz, 2018). A jogalkotó már nem kizárólag lehetőségként ajánlja a települések figyelmébe – a helyi adottságokat, igényeket figyelembe véve – a megadott szolgáltatások közötti választást. Az új szabályozás kötelező feladatként jelöli ki a települési önkormányzatok számára a *'művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása'* alapszolgáltatási formát. Ennek megvalósulása érdekében a törvény pontos tartalmakat rendel az alapszolgáltatás megvalósításának mikéntjéhez, nevezetesen ide sorolja a művelődő közösség számára a rendszeres és alkalmoszerű művelődési vagy közösségi tevékenységük végzéséhez szükséges helyszínbiztosítást, bemutatkozási lehetőségek teremtését, a művelődő közösségek számára fórum rendezését, ahol a feladatellátással kapcsolatos észrevételezési és javaslattevési jogukat gyakorolhatják (1997. évi CXL. tv. 76. § (4) bek.). E kötelezésen túl a jogalkotó az egyes településtípusok teljesítőképességét figyelembe véve ad lehetőséget a helyi sajátosságok és helyi igények figyelembevételére azzal, hogy választási lehetőséget kínál az ezer fő lakosságszám feletti települési önkormányzatoknak arra, hogy meghatározhassák azt, hogy a kötelező alapszolgáltatás teljesítésén túl bármelyik további, legalább még egy alapszolgáltatás teljesítését vállalják. Ötezer fő lakosságszám felett ez legalább kettő további közművelődési alapszolgáltatás megszervezésére való kötelezésre emelkedik, azzal, hogy a további két alapszolgáltatást szintén a helyi igények és lehetőségek figyelembevételével maguk jelölhetik meg. A lakosságszámhoz igazított alapszolgáltatások megszervezése során azonban kiemelte a jogalkotó a megyei jogú várost, valamint a főváros valamennyi kerületét, mivel itt nem biztosítanak mérlegelési jogkört, és a közművelődési alapszolgáltatások teljes körének megszervezését biztosítani kell.

A korábbiakhoz képest meghatározó előrelépést jelent, hogy kidolgozásra és elfogadásra került egy olyan koherens, szakmai tartalmakat részleteiben meghatározó szolgáltatási rendszer, amely a hozzáférés kapcsán differenciál a helyi teljesítőképesség, lehetőség és igény szerint, amellyel párhuzamosan meghatározza az ország valamennyi településén kötelezően ellátandó minimum

standardot. Azonban a jelenlegi szabályozás ettől is tovább lépett, és összekapcsolta az alapszolgáltatások teljesítését a közművelődési intézményrendszer egészével, azzal hogy közöttük cél-eszköz viszonyrendszert állított fel, mivel a közművelődési alapszolgáltatások folyamatos hozzáférhetősége érdekében kell fenntartani és működtetni a korábbiakban bemutatott közösségi színteret, illetve közművelődési intézményt (1997. évi CXL. tv 77. § (1) bek.). A fenntartói és, működtetői kötelezés az állam, települési önkormányzat, nemzeti és önkormányzat, önkormányzati társulás, valamint közművelődési megállapodás keretében egyház, egyéb szervezet vagy magánszemély irányában áll fenn (1997. évi CXL. tv 77. § (2) bek.).

A közművelődési szakemberekre vonatkozó szabályanyag átalakulása

Gyorsan változó társadalmunkban felértékelődött az emberi erőforrás minősége, hiszen annak érdekében, hogy a társadalom tagjai megfeleljenek a kor és a munkaerőpiac elvárásainak, tudásuk és kompetenciáik fejlesztésére életük végéig szükség van (Oszlánczi és Simándi, 2013; Virág, 2013; Mogyorósi és Virág, 2015; Simándi 2018). A közművelődés alapvetően a helyi közösségek önálló kultúra- és ismeretsajátító tevékenységére épül, vagyis a kulturális szféra szakembereinek el kell sajátítaniuk a megfelelő szakmai végzettségekkel alátámasztott magas szintű szakmai tudást, amelyet tovább erősít a helyi lakossággal kialakított szoros kapcsolat és az ezek nyomán formálódó azonosságtudat (Harangi, 2000; Horváthné Tóth és Csimáné Pozsegovics, 2011).

A közművelődési szakemberek képzésének, tudásuk szinten tartásának és fejlesztésének igénye már a 70-es években is megjelent, amelyet az 1974. évi márciusi közművelődési határozat végrehajtása napirendre is tűzött (Novák 1976). A közművelődést szabályozó 1976. évi V. tv. külön címszó alatt szerepeltette a közművelődés személyi és anyagi feltételeinek szabályrendszerét. A közművelődési szakemberek képzése során az állami oktatás keretein belül olyan szakemberek képzése volt elvárt, akik alkalmassá váltak a közművelődési tevékenység szervezésére és irányítására. Természetesen a kornak megfelelően ezeket a készségeket és képességeket – a hivatástudat, a szakmai felkészültség, az általános műveltség igénye mellett – „szocialista világnézetük alapján” (1976. évi V. tv. 34. § (1) bek.) gyakorolják.

Az 1997-ben elfogadott új törvény a miniszter ágazatot irányító feladat- és hatáskörébe delegálta a szakemberképzést, akképpen hogy a szám szerint kilenc jogkörből négy közvetlenül is kapcsolódott a szakemberek képzéséhez:

- „kiadja a közép- és felsőfokú szakmai képzés, minősített szakmai továbbképzés követelményeit,
- rendeletben határozza meg az egyes közművelődési munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési feltételeket,
- szabályozza az országos közművelődési szakértői engedélyek kiadását,

- *a szakfelügyelet keretében ellenőrzi e törvény előírásainak, a közművelődési intézmények tevékenységére vonatkozó egyéb jogszabályoknak, szakmai követelményeknek a betartását és a központi támogatások felhasználását.” (1997. évi CXL. tv. eredeti közlönyállapot 88. § c), d), f), i) pontok.)*

A közművelődési szakemberektől elvárt képzettségek tekintetében a legújabb szabályozás merőben új kereteket ad, hiszen az előre rögzített minimálisan kötelező végzettségi szinteket összekapcsolja az egyes intézménytípusokkal (Juhász, 2018). Mindezek alapján a közösségi szintér fenntartója, illetve működtetője minimum szakirányú középfokú végzettséggel rendelkező személyt kell, hogy foglalkoztasson, a művelődési ház és művelődési központ vezetője viszont már szakirányú felsőfokú végzettség birtokában láthatja el feladatait. A kulturális központok esetében a képzettségi előírások nem kizárólag a vezetők irányában jelennek meg (mesterfokozatú szakirányú szakképzettség), hanem az itt szakmai munkakörben foglalkoztatottakkal szemben elvárás, hogy azok legalább 30%-a szintén mesterfokozatú szakirányú szakképzettséggel rendelkezzen. (1997. évi CXL. tv. 78/H. § (3)-(4) bek., 78. § (2) és 78/A. § (2) bek., 78/B. § (2)-(2a) bek.) Ezek a magas követelmények a magas szintű feladatellátás követelményének kiemelt garanciális elemei, azonban szükséges megjegyezni, hogy napjainkban ez a szakma és a szakemberképzés felé nagyfokú kihívást állít. A Nemzeti Művelődési Intézet 2017-ben készített – településszintekre vonatkoztatott – országos felmérése szerint mindössze 6 olyan járás van hazánkban, ahol nem jelenik meg közművelődési szakemberhiány, valamennyi további térségben 4-40 fő közötti az átlagos szakemberhiány. (Juhász, 2018) Annak ellenére, hogy a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi szinterek követelményeit meghatározó 20/2018. (VII.9.) EMMI rendelet a képzettségi követelmények teljesítésére 2021. január 1. napjáig határidőt biztosított, a fenti adatokból következően a feladatellátókat jelentős kihívás elé állítja majd a jogszabályban foglalt elvárások teljesítése.

Összegzés

Fentiekben számba vettük az elmúlt négy évtized közművelődésre vonatkozó joganyagát három nagy tartalmi csomópont mentén. Megállapítható, hogy a jogi szabályozás megfelelése mind a közművelődésre vonatkozó szervezeti rendszer fejlődése, mind a közművelődési tevékenységrendszer átalakulása, illetve a közművelődési szakemberek felkészültsége szempontjából együttesen jelenti annak garanciáját, hogy e terület társadalmi szerepét hatékonyan betölthesse. Láthattuk, hogy a két évtizedenként megvalósuló (1976, 1997, 2017), átfogó, új alapokra helyezett jogszabályok elfogadása fokozatosan vezetett ahhoz a differenciált, magas szintű, részletes szabályozás megalkotásához és elfogadásához, amely a közművelődés jelenlegi kereteit adja. A több évtizedes, fokozatos, adott politikai és társadalmi rendszerhez igazodó jogalkotás 2017-ben megva-

lósuló reformjának alapvető újdonsága, hogy egymással összekapcsolta a fenti három szakmai szempontot, és azokat egységes rendszerben kezelve, pontos fogalomrendszer kidolgozásával állítja a közművelődést a társadalom tagjainak szolgálatába. Az országosan egységes szakmai tartalmakat magában foglaló, de területileg differenciált alapszolgáltatási rendszer – mint a minőség biztosításának alapvető garanciája – intézménytípusokhoz rendelése, valamint a szakemberellátottság szervezeti típusok, illetve szolgáltatástípusok szerinti meghatározottsága együttesen eredményezi azt, hogy kijelentsük: a jogalkotó érdemben reagált arra a szakmai szükségességre, illetve hiányra, amely a közművelődés területén huzamos ideje jellemző volt. A jelenleg hatályos joganyag teljes ismeretében azonban elmondható, hogy az azokban foglalt magas szintű szakmai, képzettségi és infrastrukturális elvárások végrehajtása még az elkövetkező évek feladata lesz, amely jelentős kihívás elé állítja majd a feladatellátókat és a közművelődési szakmát egy magas minőségű professzió megerősítése érdekében.

Irodalom

- Beke Pál (2007): A közösségi művelődés kívánatos szervezete. *Szín*. 12. 2-3. sz. 84-92.
- G. Furulyás Katalin (2005): Második résztanulmány „A közművelődést érintő jogszabályok hatásvizsgálata” című kutatáshoz. *Szín – Közösségi Művelődés*. 10. 1. sz. 7-18.
- Harangi László (2000): A nonformális felnőttoktatás helyszínei és aktorai. In: Harangi László és Pordány Sarolta (szerk.): *Felnőttképzés a közművelődésben – tanulmányok*. Magyar Művelődési Intézet. Budapest. 9-25.
- Horváthné Tóth Ildikó és Csimáné Pozsegovics Beáta (2011): Felnőttképzések az Agóra pályázatok keretében. In: Erdei Gábor (szerk.): *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debreceni Egyetem. Debrecen. 162-171.
- Juhász Erika (2013.): Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez. *Szín – Közösségi Művelődés*. 18. 1. sz 38-39.
- Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó. Debrecen.
- Juhász Erika (2018): Képzési és továbbképzési lehetőségek a közművelődés terén. In: Kerülő Judit és Jenei Teréz (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2017*. Kreatív Nyomda. Debrecen. 207-216.
- Kary József – Török Rita – Juhász Erika – Závogyán Magdolna – Szedlacsek Emília – Csulák-Muliter Mariann – Benkei-Kovács Balázs és Barnucz, Anita (2018): *Útmutató a közművelődési szakterület megújult jogszabályi környezetének alkalmazásához*. NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- Kovalcsik József (1987): *A kultúra csarnokai I-III. A közösségi művelődés színterei – utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés: a művelődési otthonok kialakulása*. II. Művelődéskutató Intézet. Budapest. 7-298.

- Miklósi, Márta és Oszlanczi, Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász Erika (szerk.): *Kulturális projektciklus menedzsment*. TIT Jurányi Lajos Egyesülete. Nyíregyháza. 80-107.
- Mogyorósi Zsolt és Virág Irén (2015): Iskola a társadalomban - az iskola társadalma. Líceum Kiadó. Eger.
- Novák József (1976): *A közművelődés szakemberellátásának távlati koncepciója*. Népművelési Intézet. Budapest.
- Oszlanczi Tímea és Simándi Szilvia (2013): Rechtlicher Hintergrund des lebenslangen Lernens. In: Tamasova, Viola (szerk.): *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica Technological Institute. Dubnica nad Váhom. 69-77.
- Ponyi László (2015): Kulturális jog – kulturális feladatellátás – kulturális alapellátás. Megjegyzések a kulturális alapellátás fogalom-és rendszerbeli megközelítéseihez. *Kulturális Szemle*. 1. sz. 32-41.
- Sári Mihály (2007): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. PTE FEEFI. Pécs.
- Simándi Szilvia (2018): Adalékok a közművelődési szakemberek képzésének történetéhez, különös figyelemmel az egri képző intézményre. In: K. Nagy Emese és Simándi Szilvia (szerk.): *Sokszínű neveléstudomány*. Líceum Kiadó. Eger. 121-130.
- Váradi László és Várnagy Péter (2001): *Kultúra és képzés jogi szabályozása*. PTE FEEFI. Pécs.
- Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Líceum Kiadó. Eger.

Jogszabályok

1976. évi V. törvény a közművelődésről
1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi szintek követelményeiről.

SIMÁNDI SZILVIA – KELEMEN ÉVA:

ÉRTÉKFELTÁRÁS A KÖZMŰVELŐDÉS- EGYETEMISTÁK BEVONÁSÁVAL

Bevezetés

A kulturális közösségfejlesztés fókuszában a közösség és annak meglévő, illetve lehetséges kulturális értékei állnak. Az értékek feltárása, tudatosítása, mozgásba hozása, átörökítése stb. hozzájárulhatnak a helyi közösség kezdeményező- és cselekvőképességének erősödéséhez (Arapovics, 2016). Az értékfeltáró és értékőrző tevékenység széleskörű, helyi összefogásra építő közösségi folyamat. A helyi közösségek által őrzött és gondozott hagyományokat, értékeket a helyiek ismerik igazán, így ezen értékek egy település életében sajátos jelentéssel bírnak (vö. Arapovics és Vercseg, 2017, Perlaki, 2018).

Települési értéktárak

Az értékfeltárás tevékenység jogszabályi keretét „A magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról” szóló 2012. évi XXX. törvény és a 114/2013. (IV. 16.) Korm. rendelet biztosítja a települési/táji értéktár, illetve értéktár bizottság létrehozásának lehetőségével. A hungarikumokról szóló 2012. évi XXX. törvénynek a preambulumban kiemelésre kerül, hogy „az összetartozás, az egység és a nemzeti tudat erősítése érdekében nemzetünk értékeit össze kell gyűjteni, dokumentálni, az értékvédelem alapjául szolgáló dokumentációt a szigorú nyilvántartás és kutathatóság szabályai szerint meg kell őrizni, az értékeket pedig ápolni, védelmezni és támogatni kell.”

A törvényhozók az alulról építkezés elvét választották: a helyi értéktárak és ágazati értéktárak a nemzeti értékpiramis legszélesebb alapját, első lépcsőfokát jelentik. A jogszabály a települési értéktár vonatkozásában úgy rendelkezik, hogy a települési önkormányzat települési értéktárat hozhat létre. A települési önkormányzat közigazgatási területén fellelhető, illetve az ott létrehozott nemzeti érték felvételét a települési, tájegységi értéktárba bárki írásban kezdeményezheti az adott érték fellelhetőségének helye szerint illetékes önkormányzat polgármesteréhez címzett javaslatában.

Módszertani lépések

Felmerül a kérdés, mit tekintünk értéknek. A magyar nemzeti értékekről és hungarikumokról szóló törvény a nemzeti érték fogalmát jeleníti meg, és a törvény, illetve a végrehajtási rendelet egyfajta útmutatást ad az értékek kiválasztásához. A helyi értéktár esetében a helyi közösség döntheti el, hogy mi kerüljön bele a helyi értéktárba. A helyi értéktárban az épített örökségen és a természeti értékeken túl a gasztronómiai különlegességek, a különleges receptek, a hagyományőrző közösségek is helyet kaphatnak. Számos településnek van olyan szülöttje, aki példaképként szolgálhat a településen élők számára. Ebben az esetben a személy életútja, munkássága, egész életen át tartó tevékenysége kerülhet bele az értéktárba. Továbbá a helyi értékek közé kerülhet egy hagyományőrző közösség évtizedeken át végzett tevékenysége, egy helyi rendezvénysorozat, egy helyi jellegzetesség, egy helyi hagyomány stb. Ezen példák is azt mutatják, hogy a települési értéktárba belekerülhet minden olyan értékkel és minőséggel rendelkező dolog, amelyet a helyiek értéknek tartanak, és az értéktárba jelölnek. A települési értéktárak egy közösség életében ahhoz járulhatnak hozzá, hogy a helyi lakosok saját településükön még inkább felismerjék saját értékeiket (Horváth, 2017).

A települési értékfeltáró folyamat lépéseit a módszertani útmutatások (vö. Arapovics és Vercseg, 2017) az alábbi módon javasolják. Elsőként a település aktív embereinek és döntéshozóinak szükséges konszenzusra jutni a közösségi értékfeltárás folyamatának az elfogadásáról. A folyamat elindításához nélkülözhetetlen az értékfeltárást kezdeményező emberek felkutatása, megszólítása, továbbá a helyi szervezetek, intézmények, illetve a különböző szektorok szereplőinek együttes bevonása. A folyamatot segítheti egy közösségi feltárássra felkészítő képzés vagy tréning is. A személyes megkeresések során értékfeltáró interjúkra és kérdőívek felvételére kerül sor. Ezt követően célszerű közösségi beszélgetéseket elindítani a javasolt értékek mentén. Fontos a nyilvánosság biztosítása, azaz az értékeket bemutató események, rendezvények kezdeményezése és bátorítása. A települési értéktár bizottság megalakulását követően kerülhet sor az értékek dokumentálására, illetve a benyújtott előterjesztések elfogadása után az egyes értékek felvételére az értéktárba. Javasolt az értékekhez kapcsolódó helyi cselekvési programok kezdeményezése is a folyamatosság és fenntarthatóság biztosítása érdekében.

Ifjúsági értékőr program

Az értékfeltáró munkának számos jó gyakorlata ismert, akár a fiatal korosztály bevonásával is. Példának hozhatjuk az ifjúsági értékőr programot, amely 2011-ben indult el a Fiatalok Lendületben Program támogatásával (Számfira-Turupoli, 2013). Ezen értékőrző programok a kistelepülések ifjú korosztályát töreksenek az értékfeltárás folyamatába bevonni. A fiatalok számára a program lehetősé-

get kínál hasonló érdeklődésű fiatalokkal való együttlétekre, közös szabadidős programokra, a saját település mélyebb megismerésére, a helyi identitás erősítésére, a közösséghez való tartozás érzésének átélésére stb.. Mindez egybefonódik az egész életen át tartó tanulásnak a lényegi elemeivel, melyet az Európai Bizottság következőképpen definiált: „Minden, életünk során folytatott olyan tanulási tevékenység, melyet a tudás, a készségek és kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári/civil, társadalmi és/vagy foglalkoztatási perspektívában” (Farkas, 2014. 18. o.). Az önkéntes keretek között végzett tevékenység lehetőséget nyújt nem formális környezetben történő tanulásra és különböző képességek, készségek fejlődésére (kommunikációs, anyanyelvi, informatikai, digitális kompetenciák, kulturális tudatosság és kifejezőkészség stb.) (vö. Miklósi és Oszlanczi, 2010). Az önkéntes alapú tevékenységnek a további célkitűzése, hogy a fiatal a későbbiekben közössége aktív tagjává váljon.

A program a fentiekén túl többek között a fiatalok helyi közösségeinek az erősítéséhez is hozzájárulhat, és elősegítheti a kommunikációt az idősebb generációkkal (intergenerációs tanulás). Az intergenerációs tanulás a fiatalok és idősök közötti kölcsönös tanulási kapcsolatként és interakcióként definiálható. Az intergenerációs tanulás során azok az együtt végzett közös tevékenységek válnak meghatározóvá, amelyek kifejezetten különböző életkorúak és generációk eltérő tapasztalatain alapulnak. A tanulás magára a tapasztalatcserére épül, így kiaknázhatóak az egyes generációkra jellemző tudások és jártasságok is (Ludescher és Waxenegger, 2008; Simándi, 2018).

A települések számára pedig a program előnyét többek között megfoghatjuk: a település értékeit ismerő, a közösségért tenni akaró és tudó fiatalokban, a helyi értékek dokumentálásában, megőrkítésében (leírással, fotókkal, videókkal); a települési értéktár bővülésében; a települési közösség erősödésében stb. (Bazsó, 2017, Horváth, 2017). Például a Pannon Térség Ifjúsági Értéktér Hálózat kezdeményezés célja az volt, hogy „a program során együttműködő fiatalok bevonásával, aktív részvételével a veszprémi kistérségben meglévő értékek felkutatását, rendszerezését, archiválását, nyilvános bemutatását megvalósítsák úgy, hogy közben a helyi fiatalok megtapasztalják, megtanulják az együttműködésen, konszenzuson alapuló kreatív csoportmunka módszerét és személyes fejlődésük által aktív helyi társadalmi részvételük erősödjön, és a program későbbi folytatásában más fiatalok segítőivé válhassanak” (Számfira-Turupoli, 2013, 46).

Egy egri kezdeményezés bemutatása

A folytatásban egy, a települési értékfeltáráshoz kapcsolódó gyakorlatot kívánunk megosztani. Megítélésünk szerint mintaprojektként is értékelhető a kiváló és szoros együttműködésnek köszönhetően a Közművelődési mentorok elnevezésű tanfolyam, amely az NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. pro-

jektjének¹ a keretében valósult meg. A NMI Művelődési Intézet országos közművelődési módszertani feladatellátó szervezet, amelynek küldetése a közösségi művelődés megerősítése, a területen dolgozó szakemberek hálózatosodásának elősegítése, a közösségi művelődés területén létrejött jó gyakorlatok, kezdeményezések felkarolása és terjesztése, a lakosság bekapcsolódásának elősegítése, ösztönzése a közösségi művelődés különböző formáiba, amelyek hozzájárulnak az egész életen át tartó tanulás elterjesztéséhez, népszerűsítéséhez.

A nevezett tanfolyam lebonyolítása az Eszterházy Károly Egyetem Közösségszervezés alapszakos hallgatóinak bevonásával történt. A tanfolyam célja egyrészt a Közösségszervezés szakos hallgatók gyakorlati ismereteinek bővítése volt, másrészt a közösségi művelődés intézményeiben folyó felsőoktatási szakmai gyakorlat vezetésének az elősegítése.

A 2018-ban indult projekt első részében az NMI Művelődési Intézet Heves Megyei Iroda, Kultúrakutatási és Képzési Igazgatóság munkatársainak együttműködésében és az Eszterházy Károly Egyetem oktatóinak közreműködésével² a Heves megyében kiemelkedő közösségi munkát végző közművelődési szakemberekkel és intézményeikkel (Noszvaj, Bélapátfalva, Egerszalók települések) ismerkedhettek meg a résztvevők tanulmányutak keretében. Továbbá az Intézetnek, mint országos közművelődési feladatokat ellátó szervezetnek a tevékenységéről és szakmai koncepciójáról kaptak képet a résztvevők.

Ezt követően a gyakorlati települési értéktérítési munka két településen, Bélapátfalván és Verpeléten indult el nyolc-nyolc hallgató bevonásával. Ennek megalapozásához az első foglalkozás alkalmával a résztvevők szakmai előadásokat hallhattak az értéktérítés törvényi szabályozásáról és módszertanáról. A hallgatóság megismerkedett a Heves megyei települési értéktérítési helyzettel, képet kapott egy felvidéki gyakorlati értéktérítésről, valamint egyéb értéktérítési jó gyakorlatokat (pl. Tiszanána, Novaj, Abasár, településekről) is hallhatott. Továbbá betekintést nyertek az egyetemisták az NMI Művelődési Intézet országos településkutatási felmérésébe, és részt vettek egy fotózási és videókészítési gyakorlaton is.

1 A Művelődő közösségek Észak-Magyarországon EFOP-3.7.3-16-2017-00148 nyertes projekt keretén belül, három éven keresztül a NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. 16 témakörben valósít meg havi szakköröket, műhelyfoglalkozásokat, tanfolyamokat és szabadegyetemeket, amelyekbe a projekt időszaka alatt közel 500 fő kapcsolódik be. A foglalkozások során az érdeklődők és a szakemberek olyan jó gyakorlatokat, módszereket ismerhetnek meg, amelyekkel a helyi közösségeket aktivizálva nőhet a térség népességmegtartó képessége és képességmegtartó képessége. A projekt öt megye bevonásával (Heves, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) az Észak-Magyarországi régió fejlesztését célozza meg. Az eddigiekben ifjúsági értékör tábor, Mesélő pajták drámatábor, szabadegyetemek, mozgó filmklubok, népfőiskolai és Hungarikum műhely foglalkozássorozatok valósultak meg, illetve indultak el. A közművelődési szakembereknek szakmai találkozásra és az intézménylátogatásokra a Metszéspont műhely foglalkozássorozat adott lehetőséget.

2 2018 márciusában a két intézmény (NMI Művelődési Intézet – Eszterházy Károly Egyetem) együttműködési megállapodást kötött.

A tanfolyamon résztvevő 16 hallgató terepi munkáját – mint helyi mentor – Verpeléten a Petőfi Sándor Községi Ház és Könyvtár, Bélapátfalván a KulTurDia Bélapátfalvai Kulturális, Turisztikai és Média Nonprofit Kft. vezetői segítették. A két település kiválasztásában meghatározó szempont volt a jó partneri és szakmai együttműködés, valamint a megkezdett helyi értéktáró munkának az erősítése. A települési mentorok többek között abban működtek közre, hogy a hallgatók munkáját a településen elfogadtassák, erősítsék az irántuk való bizalmat, segítsék az interjúalanyok kiválasztását, az önkormányzattal és az Értéktár Bizottsággal való kapcsolattartást, illetve a hallgatók munkájának eredményét jelentő értéktári előterjesztések ellenőrzésében működjenek közre.

A hallgatók a terepen történő munkájuk során először a „Faluséta” módszer segítségével ismerkedtek meg a települések szerkezetével, illetve a legfontosabb helyi értékek elhelyezkedésével. A hallgatók több alkalommal találkoztak a települések polgármestereivel, a helyi vezetőkkel és a fontosabb civil szervezetek képviselőivel. A hallgatókkal közösen került összeállításra az „Értékleltár”, amely a további terepi munka alapját képezte. Ezt követően a 114/2013. Kormányrendeletben meghatározott nyolc szakterületenkénti³ érték kategória alapján csoportosították a résztvevők a meghatározott értékeket. Ennek alapján került meghatározásra az interjúk tartalma, felépítése és azok időbeli ütemezése, illetve az interjúalanyok kiválasztása. A mentorok közreműködésével pontosították a Települési Értéktár Bizottság felé benyújtandó előterjesztési javaslatok témáit. A hallgatók már az első terepi munka alkalmával fotókat és kisfilmet készítettek az interjúalanyokról, azok tevékenységéről, és a felterjeszteni kívánt természeti vagy kulturális értékekről. A közös munka egyik fontos részét jelentette a település értékeit feltérképező kérdőívek összeállítása. A 10 kérdést tartalmazó kérdőív a helyi lakosok saját településének ismeretére (természeti és történelmi látnivalók, kézművesség és hagyomány, gasztronómia stb.) irányult.

A gyakorlati munka első része 2019 májusában lezárult. A hallgatók nyilvános prezentáció keretében ismertették a településen felvett kérdőívek és interjúk eredményét. A települési értéktári előterjesztéseket a hallgatók a 114/2013. Kormányrendelet 1. számú melléklete alapján készítették el. Az egyetemisták a beszámolóik során többször megfogalmazták a közösségi munka jó érzését, valamint a számukra ismeretlen település felfedezésének és az értékeiknek (élő és élettelen) megismerésének pozitív élményét. A jó hangulatú találkozón sor került a tapasztalatok és a fejlesztési javaslatok megvitatására is. Meghívott vendégként az eseményre a Heves Megyei Értéktár Bizottság elnöke is ellátogatott, aki elismerően méltatta a hallgatók munkáját, és kiemelte a szakma és a felsőoktatás közötti szoros együttműködést.

A hallgatók által végzett eredményes munkát az is elősegítette, hogy a hallgatóknak módszertani tárgyak keretében volt alkalmuk a projektbe bekapcsolódni. Ilyen módon lehetőség nyílt a formatív (alakító–segítő) értékelésre

3 A nyolc szakterületi kategória: agrár- és élelmiszergazdaság, egészség és életmód, épített környezet, ipari és műszaki megoldások, a kulturális örökség, sport, természeti környezet, turizmus

is, melynek célja a hallgató eredményesebb tanulásának, gyakorlati tapasztalatszerzésének elősegítése volt (Mogyorósi, 2018; Virág, 2018). Mindemellett a résztvevő hallgatók az Intézet módszertani munkatársainak az értékfeltárás terén szerzett tapasztalataira is támaszkodhattak.

A munka folytatásában, a tervezett találkozási alkalmak során újabb kérdőívek és interjúk felvételére kerül sor, valamint az elkészült fotódokumentáció és videóanyag is rendezésre kerül. Az elkészült értéktári előterjesztések anyagának áttekintése, pontosítása, és azok mellékleteinek elkészítése után a két település értéktár bizottsága felé az előterjesztések benyújtásra kerülnek. Ezt követően kiválasztásra kerülnek a Megyei Értéktárba is javasolt értékek, majd egy összegző, a települések értékeit bemutató imázsfilm összeállítására és bemutatására kerül sor stb.

Összegzés

A helyi értékek feltárása hozzájárulhat egy település közösségeinek, lakosainak a helyi identitásának erősítéséhez. Megítélésünk szerint a bemutatott gyakorlati kezdeményezés azt szemlélteti, hogy a felsőoktatás és a szakma szoros együttműködése jó lehetőségeket kínál arra, hogy a hallgatók már a képzés idejében számos gyakorlati tudásra, illetve szakmai kapcsolatépítésre tegyenek szert, és mindezt egy település életében kamatoztathassák.

Irodalom

- Arapovics Mária (2016): A közösségfejlesztés alapfogalmai és a kulturális közösségfejlesztés paradigmái. *Kulturális Szemle*. 2. 36-53.
- Arapovics Mária és Vercseg Ilona (2017, szerk.): *Közösségfejlesztés módszertani útmutató*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest.
- Bazsó Gabriella (2017): A Pannon-Térség Ifjúsági Értékkör Hálózat módszertanához. *Szín*. 6. 20-26.
- Horváth Zsolt (2017): Az értékkör hálózatok nemzetösszetartó küldetése. *Szín*. 1. 79-87.
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI. Szeged.
- Ludescher, Marcus és Waxenegger, Andrea (2008): Wie kann man gemeinsame intergenerationelle Lernprozesse sichern? In: Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz.

- Miklósi Márta és Oszláncki Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász Erika (szerk.) *Kulturális projektciklus menedzsment*. Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke, TIT Jurányi Lajos Egyesülete. Nyíregyháza. 80-107.
- Mogyorósi Zsolt (2018): Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés, István és Héjja-Nagy Katalin (szerk.) *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53-71.
- Perlaki Claudia (2018): Számba vett értékeink. A veszprémi Települési Értéktár munkájáról.
- Veszprémi Szemle*. 3. 190-195.
- Simándi Szilvia (2018): Önképzőkörök, tanulókörök és az intergenerációs tanulás. In: Ugrai János és Virág Irén (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 171-180.
- Számfira-Turupoli Nóra (2013): Hungarikumok – Értékkör-program. *Szín*. 5. 45-46.
- Virág Irén (2018): Értékelés a felsőoktatásban - a fejlesztő értékelés lehetőségei. In: Perjés, István és Héjja-Nagy Katalin (szerk.) *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 82-98.
2012. évi XXX. törvény a magyar nemzeti értékekről és a hungarikumokról
- 114/2013. (IV.16.) Kormányrendelet a magyar nemzeti értékek és hungarikumok gondozásáról
- Hungarikumok Gyűjteménye – Magyar Értéktár honlap: www.hungarikum.hu

FÜLEP ÁDÁM

AZ ELEKTRONIKUS KÖNYVTÁRAK SZOLGÁLTATÁSAI ÉS HASZNÁLATA A TUDOMÁNYOS MUNKÁBAN¹

Bevezetés

Tanulmányom célja az elektronikus könyvtárak gyűjteményeinek, szolgáltatásainak és használhatóságának bemutatása könyvtári, könyvtárosi nézőpontból, a legrégebbi és legnagyobb hazai gyűjtemény, a Magyar Elektronikus Könyvtár megismertetésén keresztül. A témával kapcsolatos kutatásaimat az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 *„Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen”* című projekt támogatásával végeztem, melynek keretében jelen tanulmányomban egy átfogó szakirodalmi feldolgozásra, felsőoktatási szaktájékoztató könyvtárosként való gyakorlati tapasztalataim felvázolására vállalkozom.

A közgyűjteményi formák hagyományosan kialakult hármastagolásában – könyvtár, levéltár és múzeum – talán a könyvtár az az intézménytípus, amelyre az információs és kommunikációs technológiák (IKT) fejlődése a legnagyobb és legteljesebb mértékben hatást gyakorolt. A könyvtári munkának és a könyvtárhasználatnak ugyanis minden lényegi területét (gyűjteményszervezés- és kezelés, feldolgozás, keresés, tájékoztatás, kölcsönzés stb.) érintette és átalakította a technológia fejlődése, így az új technikai eszközök, közülük is elsősorban a számítógépek megjelenése (Kőfalvi, 2007). Az információs társadalom kialakulása következtében a közgyűjtemények működésén túl átformálódásnak indult azonban a munkaerőpiac egésze is, amely az oktatási rendszert fontos kihívások elé állította: az ismeretek közvetlen átadása helyett ugyanis a tudás önálló megszerzésének előmozdítása, vagyis az egyéni tanuláshoz szükséges képességek és kompetenciák fejlesztése került az új oktatási paradigma középpontjába. A tudományos és köznap élet mindennapi tevékenységeinek sikerességéhez tehát elengedhetetlenné vált az egyre fokozottabb ütemben gyarapodó, s mindezzel párhuzamosan egyre közvetlenebbül elérhető információtömegben való eligazodáshoz, illetve ezen információtömeg tartalmainak válogatásához, megértéséhez, kezeléséhez és feldolgozásához e tevékenységek technikáinak elsajátítása (Kőfalvi, Mészáros, Ónodi, 2007). Tanulmányomban az elektronikus könyvtárak működését és szolgáltatásait, előnyeiket és hasznosíthatóságukat kívánom bemutatni, fókuszálva a hazai gyűjteményekre.

1 A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 *„Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen”* című projekt támogatásával készült.

Az elektronikus, digitális és virtuális dokumentumok és könyvtárak fogalomköre, létrejötte és szerepe az információs társadalomban

Napjaink tudományos és köznap életében az elektronikus, digitális és virtuális könyvtárak fogalmai sokat használt, mégis gyakran tévesen és következtetlenül definiált, sokszor egymás szinonimájaként hivatkozott megnevezések (Poprády, 2003). A jelentéseik mindebből következő homályos értelmezése miatt használatuk egy rendkívül fontos, aktuális és sokrétű könyvtár- és információtudományi problémakörbe ágyazódik bele (Sütő, 2003). Egyet azonban már az elején biztosan leszögezhetünk: bármilyen megközelítésről, fogalomról és meghatározásról is legyen szó, *„mindegyik hordozza magában a könyvtár alapvető funkcióit, csupán a hordozó eszközben, illetve a közvetítő közegben térnek el egymástól, azaz mindhárom esetben ráismerhetünk a könyvtár definíciójára”* (Racsko, 2011, 46. o.). A tanulmányomban bemutatni kívánt téma feldolgozásához szükségesnek látom, hogy a három könyvtártípus tartalmi fogalomköre mellett elsőként is tisztázzunk néhány hozzájuk kapcsolódó, alapvető fogalmat, melyek felvázolására az alábbiakban kerül sor.

Mint minden könyvtárnak, úgy az információs társadalom új – jelen tanulmányunkban tárgyalt – **könyvtártípusainak** is alapvető eleme az **információ**. Az információ kifejezést a mindennapi beszédben, közéletben, sajtóban és politikai életben is gyakran használják. Tartalmi voltát tekintve nevezik megkülönböztető jelnek, a közlés tárgyának, az emberi tudat változására ható tényezőnek, ismeretnek vagy értesülésnek, de meghatározzák értelmezett adatként is: a mindennapi szóhasználatban tehát szinte megszámlálhatatlan a jelentéseinek (Horváth, 1999) és meghatározásainak² száma (Horváth, 2001). Meghatározó volta már évszázadok, sőt évezredek óta fennáll, de a tudományos világ a kutatás tárgyaként csak a 20. század derekán, a második világháborút követően kezdett el vele foglalkozni (Horváth, 1999). Az információ szerepe a társadalom szervezettségének csak a mai szintjével vált felismerhetővé, jelentősége pedig a hírközléstechnika 20. század eleji rohamos fejlődésének elindulásával vált meghatározóvá (Fülep, 1996; Fülep, 2018).

A vizsgált témánk szempontjából következőként fontos az **elektronikus és digitális dokumentum**, illetve **digitális objektum** fogalmainak körüljárása. Elektronikus dokumentumokon az elektromos vagy mágneses, esetleg magnetooptikai hordozón rögzített dokumentumokat értjük (Horváth, 2005). Tágabb értelmezés szerint elektronikus dokumentumnak (másképpen bibliográfiai forrásnak) azokat az objektumokat nevezhetjük, amelyek digitálisan kódoltak, használatuk pedig csak számítógépes hardver- és szoftvereszközökkel történhet (Tóvári, 2009). A digitális fogalmat viszont azonban elsősorban a dokumentumok formátumára vonatkoztatjuk. Érzékelhetjük tehát, hogy az elektronikus

2 Például lásd még: hír, adat, üzenet, ismeret, értesülés, tudás, újság, közlés, hírközlés, tájékoztatás, felvilágosítás, kommunikáció, jel, jelentés, jelzés, fogalom, stb. Már az 1980-as évek elején legalább 40 különböző megközelítése és meghatározása volt az információnak a szakirodalmak alapján (Horváth, 2001).

dokumentum megnevezés tartalmában már azonosnak tekinthető a digitális dokumentum kifejezéssel, míg az elektronikus és digitális könyvtár fogalmai között viszont jobban tetten érhető a különbség, hiszen ez előbbi nem feltétlenül őrzi meg a digitális műveket (Bánkeszi, 2009). Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy mára már az elektronikus és digitális könyvtár fogalmi is összemosódtak (Racsco, 2011; Horváth, 2005; Poprády, 2003).

Az elektronikus dokumentumokat hozzáférhetőségüktől függően digitális dokumentumnak is nevezzük, hogyha csak hálózaton keresztül érhetőek el. A megnevezések elhatárolásánál lényeges tény azonban, hogy a fizikai hordozón (CD-ROM, winchester stb.) tárolt elektronikus dokumentumok is digitálisan vannak rögzítve, így az elektronikus könyvtár szinonimájaként gyakran a digitális könyvtárat is használják. Szintén jelentős kategóriaalkotó szempont, hogy a digitális dokumentumok alatt a digitalizálás idejét, másképpen az állomány rögzítésének a módját tekintve kétféle dokumentumot különböztetünk meg: egy kategóriába vesszük egyrészt azok a dokumentumokat, amelyek a papír alapúak digitalizált változatai, vagyis eredetileg nem elektronikus formában előállított (tehát analóg), de **digitalizálás** útján digitális képként rögzített állományok, másik csoportba pedig azokat a dokumentumokat, amelyek valóban **digitálisak**, vagyis eleve digitális formában készíttetek (Horváth, 2005).

A digitális dokumentumok körének kisebb egységét képezik az úgynevezett digitális objektumok, amelyek repozitóriumokban helyezkednek el. A digitális objektumok a digitális dokumentumok és azok leíró adatainak olyan két részből álló egységei, amelyek a tartalmak mellett az egyes digitális dokumentumok visszakereshetőségét lehetővé tevő metaadatokat is tartalmazzák. A digitális objektumok tárolására szolgáló **repozitóriumok** egyetemeken és további kutatási intézményekben működő dokumentumszerverek, amelyek a tudományos anyagok archiválására és díjmentes hozzáférhetővé tételére szolgálnak (Racsco, 2011).

Az **elektronikus könyvtár** fogalma elsősorban a technikára és a felszereltségre, vagyis a hardverre vonatkozik, ami mellett a kifejezés utal a könyvtár állományának hordozóira is. Az elektronikus könyvtár *„egy elektronikus eszközökkel (számítógépek, különböző perifériák, hálózatok stb.) felszerelt könyvtárat jelent, amely más könyvtárak állományára is támaszkodik a szolgáltatások szervezésében és teljesítésében”* (Czeglédi, 2007, 355. o.).

„Az elektronikus könyvtár a digitális könyvtár szinonimája”, míg a virtuális könyvtár –előre bocsájtva annak későbbi fogalmi meghatározását – egy elektronikus katalógus, melynek közvetítésével a hálózaton máshol tárolt és elérhető digitális dokumentumokat jelölnék (Horváth, 2005). A két gyűjteményszerű közötti különbség leginkább még a magyarországi megjelenésük idejében, az 1990-es évek második felében volt tetten érhető, amikor is hazánkban elsőként, 1994-ben létrejött Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) úgy kezdte el gyűjteni és szolgáltatni a hálózaton megjelent digitális dokumentumokat, hogy nem vállalkozott saját digitalizálásra. Emellett azonban az 1997-ben életre hívott Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ (Neumann-ház) a működése keretében végzett digitalizálással gyarapodott (Bánkeszi, 2009).

A **digitális könyvtár** az egyik legátfogóbb értelmezése szerint digitális dokumentumok és szolgáltatások olyan gyűjteménye, amely szolgáltatások támogatják az objektumok feltárását, megőrzését, szolgáltatását és visszakeresését, az általános és speciális keresőfunkciók segítségével. Fontos szempont a felhasználói igények figyelembe vétele és minél hatékonyabb beépítése a szolgáltatásba, ami lényegében a digitális könyvtár megfelelő működésének egyik hajtómotorja (Sütheő, 2003).

A digitális könyvtár a hagyományos könyvtár digitalizált vagy digitálisan létrehozott állományának gyűjteménye. A digitális könyvtárban elektronikus katalógus segítségével teljes szövegű keresést végezhetünk (Tóvári, 2009).

Magának a kifejezésnek és fogalomnak – mint digitális könyvtár – a létrejötte az Amerikai Egyesült Államokhoz köthető, az 1993-as esztendőhöz. Ettől az évtől kezdte ugyanis az USA kormányzata nagy összegekkel támogatni az információtechnológiát. Mindennek jegyében elsősorban is az internetre és a hozzá kapcsolódó infrastruktúrára, valamint a háttérágazaton keresztül elérhető szolgáltatások fejlesztésére igyekeztek koncentrálni. A projekt végrehajtását az Egyesült Államok akkori alelnöke, Al Gore személyesen felügyelte, akinek a digitális könyvtár fogalmának köztudatba való elterjesztése is köszönhető. Az elektronikus és virtuális könyvtár kifejezések azonban már ezt megelőzően is léteztek, melyek közül az előbbi egy konkrét évhez is köthető, a The Electronic Library című folyóirat 1983-as megjelenéséhez (Sütheő, 2003).

A vizsgált dokumentum- és könyvtártípusok sorának harmadik jelentős csoportját a **virtuális dokumentumok és könyvtárak** köre alkotja. Fogalom meghatározásaink szerint virtuálisnak azokat az elektronikus dokumentumokat nevezzük (függetlenül attól, hogy eredendően papír alapúról digitalizáltak, vagy eleve digitális formában létrehozottak), amelyek nincsenek az adott könyvtár tulajdonában, vagyis máshol, a hálózat egy más pontján találhatóak, de csatolóval, link formájában elérhetőek – s valamilyen módon esetleg fel is dolgozottak – a könyvtár használói számára a hálózaton (Horváth, 2005).

A virtuális könyvtárakra lényegében azt is mondhatjuk, hogy 'dokumentum a dokumentumról', hiszen nem a konkrét dokumentumokat gyűjtik és rendszerezik, hanem csak a róluk szóló információkat (Racsko, 2011). Más megközelítés szerint úgy is fogalmazhatunk, hogy a virtuális könyvtár az elektronikusan máshol tárolt dokumentumok gyűjteménye, melyben a katalógus és maga az információforrás is hálózaton érhető el (Tóvári, 2009).

Lényegében az online, azaz hálózaton keresztül elérhető könyvtári katalógusok (OPAC – Online Public Access Catalog, azaz Online Nyilvános Katalógusadatbázis) is virtuális könyvtárak, hiszen egy (például az Eszterházy Károly Egyetem Tittel Pál Könyvtárának katalógusa) vagy több gyűjtemény adatait (például a Magyar Országos Közös Katalógus, vagyis a MOKKA) foglalják egybe virtuálisan anélkül, hogy magát a dokumentumot is szolgáltatnák (Racsko, 2011).

Az előzőekben bemutatott három könyvtártípus fogalma mellett pedig áll még egy negyedik, a **hibrid könyvtár** víziója, melynek jelentését érdemes még körüljárunk. A hibrid könyvtárak egy új típus létrejöttét hordozzák magukban

az elektronikus, digitális és virtuális könyvtárak tulajdonságainak egyesítésével; vagyis tartalmazzák a hagyományos (papíralapú) és elektronikus (digitális) dokumentumokat a kettő előnyeinek egyesítésével és minél nagyobb mértékű kihasználásával. A kifejezést hazánkban elsőként Mader Béla használta (Mader, 2001), míg ezen elnevezés mellett, *„azzal lényegében azonos jelentésben”* (Mader, 2001, 53. o.), láthatjuk a **komplex könyvtár** fogalmát is, amely kifejezést pedig Koltay Tibor honosította meg hazánkban Deegam alapján (Koltay, 2007).

Mint ahogyan tehát láthatjuk, az elektronikus és digitális dokumentumok, így az ezen dokumentumok köréből alkotott elektronikus és digitális könyvtárak fogalmai szinonimák, míg a virtuális dokumentumokra vezető virtuális könyvtárak elkülönülő kategóriát alkotnak, amelyek a hálózaton máshol elhelyezett dokumentumoknak csak az elérhetőségeire vezetnek rá a linkek (csatolók) segítségével, de közvetlenül nem tárolják az elektronikus dokumentumokat (Horváth, 2005). **Mind a három könyvtártípusról** egyaránt elmondható azonban, hogy az új technikai és technológiai világ letéteményesei. A hagyományos, elsősorban papír alapú (dokumentumokat gyűjtő, feldolgozó, őrző és szolgáltató) könyvtárak szolgáltatásai az információs társadalom térnyerésével egyre inkább fejlődésnek indult információs és kommunikációs technológiák (IKT) következtében olyannyira kiteljesedtek, hogy megjelent a „falak nélküli könyvtár”, vagyis az előzőekben tárgyalt elektronikus, digitális és virtuális könyvtár fogalma és típusa. Mindez a könyvtárak információkezelési mechanizmusainak megváltozásán túl a kommunikációjuk terén is jelentős átalakulásokat eredményezett. Új kapcsolattartási formák jelentek meg az olvasókkal, illetve mai, teljesebb értelemben a felhasználókkal, s az intézményközi együttműködések terén is új távlatok nyíltak. Az IKT fejlődése tehát következőképpen megkerülhetetlen fejlesztések végrehajtását követelte meg a könyvtárak (benne valamennyi könyvtártípus) számára. A könyvtári munka és a könyvtári szolgáltatások hangsúlyainak eltolódásával talán leginkább a dokumentumok elérhetőségének szerepe lépett elő, hogy hol, mikor és miként juthat leggyorsabban – akár már otthonról – a szükséges információkhoz a felhasználó (Kőfalvi, 2007).

A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) kialakulása, fejlődése, gyűjteményei, szolgáltatásai és használata a tudományos munkában

A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) története az 1990-es évek első felére nyúlik vissza, nem sokkal az internet magyarországi megjelenését követően. A MEK létrehozásának a gondolatát elsőként Drótos László fogalmazta meg 1993. május 13-án egy, a KATALIST nevű könyvtári és könyvtárinformatikai levelezőlistára írott levelében. Az Információs Infrastruktúra Fejlesztési Program (IIFP) még ez év őszén pályázatot írt ki Gopher (MEK. 1994-2014, é.n.) – vagyis csak szöveges állományok tárolására alkalmas (Kőfalvi, 2007) – szerveren futó szolgáltatások fejlesztésére. A pályázat eredményeként létrejövő szolgáltatások (WWW, FTP stb.) kísérleteiből hamar egyértelművé vált, hogy nagy igény van értékes infor-

mációtartalommal bíró, magyar nyelvű, és jó minőségben tárolt szöveges anyagok gyors és könnyű elérhetőségére a hálózaton (MEK. A MEK története, é.n.).

A pályázat után – szintén még az 1993-as esztendő őszén – Drótos László a POCOK-L listán is kifejtette javaslatát egy elosztott, Gopher-alapú magyar elektronikus könyvtári rendszer létrehozásáról. Az ötletgazda barátja és kollégája, Moldován István, aki lelkes támogatója lett a kezdeményezésnek, 1994 áprilisában a Keszthelyen megrendezésre kerülő Networkshop konferencián tartott egy előadást „A Magyar Elektronikus Könyvtár” címmel. Mindezek fényében 1994 májusában már – Drótos László és Moldován István vezetésével – egy könyvtárosokból álló kisebb csapat kezdett ötletgyűjtésbe, és ajánlást készített a Magyar Elektronikus Könyvtár megalapításához és működésének keretekbe foglalásához. A fejlesztők az előkészítés során a hasonló külföldi kezdeményezéseket is megismerték és áttanulmányozták. A munka eredményeképpen 1994 nyarán elkészültek az első kísérleti gyűjtemények a Budapesti Közgazdasági Egyetem és a Miskolci Egyetem Gopher szerverein (MEK. 1994-2014, é.n.). Következő lépésként a MEK projektet bevették a Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Program (NIIF) első hároméves feladattervébe, melynek keretében gopher.mek.iif.hu címen elkezdtek működtetni a központi MEK szolgáltatásait. A webes felület fejlesztésének köszönhetően azonban nem sokkal később az elektronikus könyvtár már mek.iif.hu címen vált elérhetővé. (1. ábra)

1. ábra: A MEK kezdőlapja napjainkban, rajta a böngészési és keresési felületekkel
A képernyőkép készítése: 2019.06.17.

Az 1996 és 2002 közötti közel hatéves időszakban a könyvtár állományának gyarapítása – s vele együtt a gyűjtőkör kialakítása – kapott mindinkább nagyobb

hangsúlyt, melynek feladatában nagyon sok önkéntes segítő, s néhány intézmény vett részt. A lelkes és hatékony munka során csakhamar több, mint 4 ezer tételre nőtt a könyvtár állománya, s a havi látogatók száma is elérte a 60-70 ezret. Kialakították a Magyar Elektronikus Könyvtár gyűjtőkörét, amibe csak magyar nyelvű és magyar, illetve közép-európai vonatkozású, könyvjellegű dokumentumok tartoznak. A tárolt és szolgáltatott dokumentumok körét elsősorban a szöveges művek, másodsorban a térképek és kották, valamint újságok és folyóiratok alkotják, amelyek tudományos, oktatási vagy kulturális célra használhatóak fel. A szolgáltatott dokumentumai a megtekinthető és ZIP-pel tömörített (csomagolt) két fő változaton túl többféle formátumban is elérhetőek nagyrészt, mint például HTML, WORD, RTF, PDF, MP3 stb.

1999-ben a MEK támogatására létrehoztak egy közhasznú egyesületet „A Magyar Elektronikus Könyvtárért Egyesület” elnevezéssel, majd ugyanebben az évben az Országos Széchényi Könyvtár égisze alá került a MEK projekt, egy kezdetben két fős önálló MEK osztállyal. Szintén még ebben az esztendőben a Magyar Elektronikus Könyvtár részeként elindult a MIT-HOL, majd 2001-től LIBINFO néven működő és igen népszerűvé vált internetes tájékoztató szolgáltatás. Ugyancsak 2001-től már egy saját szerveren, a mek.oszk.hu címen lett elérhető a rendszer, amivel párhuzamosan – mintegy a MEK-ből kinőve – elkezdődött az **Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis** (EPA – <http://epa.oszk.hu/>) építése is. (MEK. A MEK története, é.n.) (2. ábra.)

2. ábra: Az EPA kezdőlapja a MEK nyitólapjának struktúrájában, rajta a böngészési és keresési felületekkel

A képernyőkép készítése: 2019.06.17.

Az EPA a MEK kezdeményezése, melynek célja a magyar vonatkozású elektronikus időszaki kiadványok könyvtári szintű nyilvántartása, archiválása és keresési lehetőségekkel biztosított szolgáltatása. Az EPA az e-folyóiratok mellett leírja és kereshetővé teszi az offline módon, vagy CD-n, DVD-n megjelent magyar vagy magyar vonatkozású elektronikus időszaki kiadványokat is (EPA. Bemutatás, é.n.).

2007-ben – szintén a MEK gyarapodásának és fejlődésének köszönhetően, abból kiválva – egy újabb különgyűjteményként a **Digitális Képtárház** (DKA – <http://dka.oszk.hu/>) is elindították. (3. ábra)



3. ábra: A DKA kezdőlapja a MEK felületének mintájára, rajta a böngészési és keresési felületekkel
A képernyőkép készítése: 2019.06.17.

A DKA az OSZK-ban működő E-könyvtári Szolgáltatások Osztály fejlesztéseként – a MEK Egyesület és az Internet Szolgáltatók Tanácsa támogatásával – a képi dokumentumok gyűjtésére és szolgáltatására jött létre. A Digitális Képtárházban egyrészt a MEK és az EPA egyes kiadványaiban található képek egy válogatott halmaza van feldolgozva, amely illusztrációk így – többnyire jobb minőségben – önállóan is kereshetők és hivatkozhatók. A DKA anyaga másrészt pedig az interneten (például képmegosztó oldalakon) fellelhető és a CD-n, DVD-n megjelent kiadványok képeinek széles köréből válogat a gyűjtőköz és a szerzői jogok, hozzájárulások mindenkor betartásával és megszerzésével. (DKA. Bemutatkozás, é.n.) Mindeközben a 2004-es esztendőre elkészült a MEK honlapjának akadálymentesített oldala (vmek.oszk.hu), korunk igényeinek megfelelően 2012-re pedig a mobiltelefonokra szánt verziója is.

A Magyar Elektronikus Könyvtár az indulása óta eltelt csaknem 25 év alatt az egyik legnagyobb és legelismertebb internetes szövegarchívummá és szolgáltatássá fejlődött. Állománya napjainkban eléri a 19.000 dokumentumot, látogatóinak száma pedig csak 2009 októbere óta a 8 milliót (MEK. Statisztika, é.n.). A könyvtár fejlesztésében bárki részt vehet, aki csak a legkisebb mértékű

munkával, pénzadománnyal, vagy a legegyszerűbb eszközzel is gyarapítani vagy népszerűsíteni tudja és szeretné az állományt, a szerzői jogok mindenkor betartása mellett (MEK. A MEK története, é.n.).

A MEK kezdőlapján a tartalmi elemek, az egyes oldalak és menüpontok jól áttekinthető struktúrában állnak, melyekre rákattintva könnyedén navigálhatunk az általunk keresett, megtekinteni kívánt tartalmak között. A fejlécben található menüsorban az alapértelmezett, mindenkor aktuális dokumentumszámmal jelzett lapfülön a könyvtárban legújabban elhelyezett művek fontosabb bibliográfiai adatait (cím, szerző, szerkesztő), tárgyszavait, rövid összefoglaló leírását és URL elérhetőségét láthatjuk. A *vmek* gombra kattintva a már előzőekben ismertetett akadálymentesített oldalra, a *hírek* menüpontban a MEK-kel kapcsolatos legfontosabb változásokra, a *támogatás* link alatt az elektronikus könyvtár támogatási lehetőségeinek leírására, a *bemutató* menüben a MEK történetére, az *irattár* oldalon a könyvtárral kapcsolatos hivatalos dokumentumokra, a *vendégkönyv* menüben pedig a MEK látogatóinak bejegyzéseire léphetünk. A fenti menüsorban van még egy *újdonosságok*, *sikerlista*, *teljes lista* és *kapcsolat* oldal, bennük a legújabb, legkeresettebb, illetve az e-könyvtárban elhelyezett valamennyi dokumentum bibliográfiai adatainak és leírásainak felsorolásával, valamint a könyvtárat fenntartók és üzemeltetők elérhetőségeivel.

A kezdőlap bal oldali menüsávjában szakterületek, azokon belül pedig témakörök szerint van lehetősége az olvasónak, kutatónak a könyvtár teljes dokumentumtárában böngészni.

A kiemelt szakterületek és azon belüli témakörök az alábbiak:

- *Természettudományok*: Orvostudomány, állatorvostan; Biológia, etológia; Környezetvédelem, természetvédelem; Fizika, atomfizika; Csillagászat, űrkutatás; Földtudományok, földrajz; Kémia, biokémia; Matematika, geometria
- *Műszaki tudományok, gazdasági ágazatok*: Számítástechnika, hálózatok; Távközlés, telekommunikáció; Elektrotechnika, elektronika; Gépészet, automatizálás; Építészet, építőipar; Közlekedés, szállítás; Könnyűipar, vegyipar; Szolgáltatóipar, belkereskedelem; Mezőgazdaság, élelmiszeripar; Bányászat, vízügy; Anyagtudományok, kohászat
- *Társadalomtudományok*: Filozófia, erkölcs; Történelem, helytörténet; Néprajz, antropológia; Könyvtártan, információtudomány; Irodalomtörténet, irodalomtudomány; Nyelvtudomány, kommunikáció; Pedagógia, nevelés; Szociológia, társadalomkutatás; Közgazdaságtan, gazdaság; Politika, államigazgatás; Jogtudomány, büntetés; Hadtudomány, katonapolitika
- *Humán területek, kultúra, irodalom*: Szépirodalom, népköltészet; Képzőművészet, vizuális művészetek; Film, színház, előadóművészet; Ének, zene; Szórakozás, játék; Média, tömegkommunikáció; Sport testnevelés; Utazás, turizmus; Életmód, gasztronómia; Család, társas kapcsolatok; Vallás, egyház; Ezotéria, paratudományok
- *Kézikönyvek, egyéb műfajok*: Lexikonok, tudástárak; Szótárak, fogalomtárak; Katalógusok, bibliográfiák; Térképek, grafikus anyagok; Kották, dalszövegek

A bal oldali menüsáv egyes szakterületeken belüli témakör csoportjaiban tetszőlegesen lehet külön-külön, párosítva, vagy egyidejűleg mindegyikben keresést folytatni. A találati listák cím, szerző vagy idő szerint rendezhetők, melyek közül a szerző szerinti az alapértelmezett.

A MEK kezdőlapjának jobb oldali felületén egy *egyszerű* (vagy ahogy a MEK írja, gyors-) keresési lehetőséget találhatunk, melyben *szerző* (vagy szerkesztő, fordító), *cím* (főcím, alcím, sorozati cím) és *téma* (altémakör, tárgyszó, típus) szerint tudunk kereséseket folytatni. Mindhárom mezőbe beírható több szó vagy a * jellel csonkolva szótöredék is – kisbetűvel és ékezet nélkül egyaránt, – illetve valamennyi mező kitöltésével egyszerre is lehet keresni. A találati listát azok a dokumentumok jelenítik meg, amelyek bibliográfiai adatait valamennyi szó egyszerre alkotja, ami a logikai és (and) kapcsolatnak felel meg. Az egyes szövegdobozok alatt egy *súgó* felület nyitható meg, melyben a gyorskereséshez olvashatunk tanácsokat. Ugyancsak itt, illetve a panel alatt lévő *keresés a teljes szövegben* lehetőség alatt megnyithatjuk az *összetett kereső* felületét is, melyben a különböző keresési operátorok használatával – és (and), vagy (or), nem (not) – egyidejűleg tudunk kereséseket végezni a számtalan megadott mező szerint. Ezekből csak néhány példát említve: főcím, alcím, összefoglaló cím, rész cím, párhuzamos cím, eredeti cím, ..., szerző, szerzői minőség, testületi szerző, közreműködő, közreműködői minőség, ..., tárgyszó, földrajzi tárgyszó, időszak tárgyszó stb.

A keresések során érdemes jellemző szavakat beírni (például a szerző vezetéknévét vagy néhány fontos szót a címből), hiszen így gyorsabban és biztosabban kaphatunk találatokat. Hogyha nincs találat a keresett témában, akkor ajánlatos szinonimát vagy a keresés bővítésével egy tágabb fogalmat megadni, így biztosabban és gyorsabban juthatunk eredményre. A MEK az egyszerű és összetett keresési módokkal számtalan lehetőséget biztosít a szükséges dokumentumok minél hatékonyabb kinyerésére az adatbázisból, amely nagyban segítheti a hálózaton dokumentumot kereső olvasó vagy kutató munkáját. Mindezek megismerése, valamint a különböző keresési módok és praktikák gyakorlottsá tétele pedig elengedhetetlenül fontos lehet egy sikeres kutatói munka számára.

Összefoglalás

Megállapíthatjuk tehát, hogy az elektronikus, digitális és virtuális könyvtárak, és azon belül is a részletesebben bemutatott Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK) – és az annak mintájára épített Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis (EPA) és Digitális Képtárház (DKA) – milyen sokoldalú lehetőségeket és szolgáltatásokat nyújt az elektronikusan dokumentumot kereső olvasók, könyvtárhasználók és kutatók számára. A tanulmányomban ezen hazai gyűjtemények kialakulásának, történetének és fejlődésének ívét szerettem volna felvázolni a szolgáltatásaik és használatuk bemutatása mellett, amelynek remélem, hogy sikerült eleget tennem.

Irodalomjegyzék

- Bánkeszi Katalin (2009): *Elektronikus-virtuális könyvtári szolgáltatások* [elektronikus dokumentum]. Távoktatási tananyag. Bíróképző Akadémia. 2.
- Czeplédi László (2007): E-learning könyvtár: a fogalom és a megvalósítás. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 54. 8. sz. 353-358.
- Fülep Ádám (2018): A könyvtártudomány hazai metamorfózisa: az információtudomány (ki)alakulása Kovács Mátétól napjainkig. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Paedagogica*. XLI. 137.
- Fülöp Géza (1996): *Az információ*. ELTE, Budapest.
- Horváth Péter (2001): Az információtudomány történeti háttere I. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 48. 4. sz. 147-154.
- Horváth Péter (2005): A könyvtári automatizálás alapkérdései. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve*. 4. Osiris Kiadó, Budapest. 123-193.
- Horváth Tibor (1999): A könyvtártudomány és információtudomány alapjai. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 1. Osiris Kiadó, Budapest. 14-80.
- Koltay Tibor (2007): *Virtuális, elektronikus, digitális*. [elektronikus dokumentum] <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/virtualis-elektronikus/adatok.html> (utolsó letöltés: 2019.03.20.)
- Kőfalvi Tamás (2007): Könyvtárak az információs társadalomban. In: Kőfalvi Tamás, Mészáros Márta, Ónodi Márta: *Közgyűjteményi ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 93-94.
- Kőfalvi Tamás, Mészáros Márta, Ónodi Márta (2007): Előszó. In: *Közgyűjteményi ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9.
- Mader Béla (2001): Információs és kommunikációs technológiák kutatási, fejlesztési és innovációs irányai. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 48. 9-10. sz. 364-374.
- Magyar Elektronikus Könyvtár 1994-2014 – Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis 2004-2014*. [online]. <http://mek.oszk.hu/mek20-epa10/segitok.html> (utolsó letöltés: 2018.11.17.)
- Magyar Elektronikus Könyvtár. A MEK története...* [online]. <http://mek.oszk.hu/html/tortenet.html> (utolsó letöltés: 2018.09.30.)
- Magyar Elektronikus Könyvtár. Statisztika. A honlap forgalma*. [online]. <http://extremetracking.com/open?login=mek2> (utolsó letöltés: 2019.06.04.)
- Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis. Bemutató*. [online]. <http://epa.oszk.hu/html/bemutatas.html> (utolsó letöltés: 2019.02.20.)
- Digitális Képtárház. Bemutató*. [online]. <http://keptar.oszk.hu/html/bemutatas.html> (utolsó letöltés: 2019.03.12.)
- Poprády Géza (2003): Könyvtári trendek. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 5. Osiris Kiadó, Budapest. 13-62.
- Racsó Réka (2011): Az elektronikus, a digitális és virtuális könyvtár fogalomköre. In: *Virtuális könyvtárak*. Líceum Kiadó, Eger. 44-54.

- Sütheő Péter (2003): Elektronikus, digitális, virtuális könyvtárak. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 3. Osiris Kiadó, Budapest. 209-240.
- Tóvári Judit (2009): *Az elektronikus, digitális, virtuális könyvtárak dokumentumainak feltárása*. [elektronikus dokumentum]. Távoktatási tananyag. Bíróképző Akadémia. 1.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	5
Történeti megközelítések	
Hüber Gabriella Margit Vita(kultúra) a német felvilágosodás eszmerendszere kapcsán.....	9
Klem Dénes Az ének- és zenetanítás helyzete a magyar nyelvű felekezeti tanítóképzésben a 19. században	15
Medovarszki István A tanulók képzését és személyiségformálását meghatározó tényezők a budapesti Református Főgimnáziumban a Pál utcai fiúk korában ..	25
Tengely Adrienn Az iskolán kívüli népművelés kérdése az 1931-es és az 1942-es egri egyházmegyei zsinaton	45
Fülep Ádám A magyarországi könyvtárosképzés kibontakozása Kovács Máté (1906-1972) munkásságának tükrében	51
Iskolakutatás, pedagóguskutatás	
Turós Mátyás Az iskolai szocializáció hatékonyságának mérése történeti megközelítésben.....	63
Dobos Orsolya Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei	75
K. Nagy Emese A tanulói státuszhelyzet hatása az iskolai teljesítményre	83
Orgoványi-Gajdos Judit A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje	101
Nagyné Klujber Márta Elégedettség a mozgásterápiák elérhetőségével a pedagógiai szakszolgálatban.....	111
Kultúráközvetítés	
Oszlánczi Tímea A közművelődés jogszabályi változásainak fő irányvonalai	125
Simándi Szilvia – Kelemen Éva Értékfeltárás a közművelődésben egyetemisták bevonásával.....	135
Fülep Ádám Az elektronikus könyvtárak szolgáltatásai és használata a tudományos munkában	143